

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Развитие орфографической зоркости у обучающихся с задержкой  
психического развития в младших классах  
в условиях инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Современные технологии инклюзивного образования для детей с  
различными формами дизонтогенеза»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.ф.н., профессор А.В. Кубасов

Исполнитель:  
Абакумова Ольга Михайловна,  
обучающийся СТИО-1601z группы  
заочного отделения

---

дата

подпись

---

подпись

Научный руководитель:  
Коробкова Оксана Федоровна,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
обучения лиц с ограниченными  
возможностями здоровья

---

подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ.....	3
1.1. Лингвистические основы преподавания орфографии и выработки орфографического навыка.....	7
1.2. Психолого – педагогические основы развития орфографической зоркости.....	18
1.3. Характеристика речевого и познавательного развития обучающихся с задержкой психического развития.....	27
1.4. Специфика овладения навыками письма обучающимися с задержкой психического развития.....	40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ .....	49
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента .....	49
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента. ....	55
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ .....	67
3.1. Обоснование содержания и методики обучающего эксперимента.....	67
3.2. Содержание экспериментального обучения .....	77
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	93
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	97
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

Преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий их результаты.

Достижение высокого качества орфографических навыков по-прежнему остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Важность формирования орфографической грамотности у обучающихся обусловлена тем, что:

- 1) орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении;
- 2) письменная форма литературного языка отличается от устной большей сложностью в своей структуре.

Из практики обучения в начальных классах известно, что орфографическая грамотность обучающихся с задержкой психического развития не достигает достаточно высокого уровня. Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников с задержкой психического развития является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы.

Этой проблемой в нашей стране занимается ряд ученых. А.Р. Лурия описал с научной точки зрения психофизиологию письма [44].

И.Н. Садовникова освещает предпосылки формирования письма в норме и механизмы нарушений, приводящих к стойким специфическим ошибкам [66]. Разработкой диагностического материала по обследованию речи детей занимаются Т.П. Бессонова, А.В. Ястребова [91].

А.В. Ястребова представила характеристики проявления неполноценного развития устной и письменной речи, вскрыла причины трудностей усвоения родного языка детьми с речевой патологией. Она

занимается разработкой методов коррекционно-развивающего обучения детей [90].

Методика обучения орфографии не совершенна: в ней не предусмотрено специальное обучение, направленное на развитие орфографической зоркости.

Теоретический материал курса русского языка представляет для младшего школьника некоторые трудности, так как представлен в большом объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот определен официальной программой и составленными на её основе школьными учебниками русского языка. Обучающиеся должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки, применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же. Некоторые обучающиеся, которые, зная правило, не могут применять его на практике. Поэтому и ученые и учителя ищут новые, более эффективные подходы в организации процесса работы над формированием орфографических навыков.

Проблема обучения детей грамотному письму всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике, но и в социальной жизни, так как грамотность народа – это его культура. Поэтому достижение высокого качества орфографического навыка – одна из наиболее актуальных и сложных задач начального обучения. Это и определило выбор темы нашей квалификационной работы.

**Объект исследования** – орфографическая зоркость обучающихся с задержкой психического развития в младших классах.

**Предмет исследования** – процесс целенаправленного развития орфографической зоркости обучающихся с задержкой психического развития в младших классах.

**Цель исследования** – выявить эффективные способы формирования орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического

развития, разработать и апробировать комплекс орфографических упражнений для ее выработки.

**Задачи:**

1. Определить теоретические основы исследования;
2. Определить методическую обеспеченность обучения орфографии, проанализировав программы по русскому языку и учебные пособия для обучающихся начальных классов;
3. Разработать комплекс упражнений по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и проверить эффективность предложенного комплекса посредством экспериментальной работы в школе.

**Гипотеза** – предполагается, что формирование орфографической зоркости младших школьников будет проходить более успешно, если в ходе обучения будет применяться комплекс упражнений, направленный на формирование умений находить и классифицировать орфограммы по заданным признакам.

Для достижения цели исследования и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические методы исследования – анализ лингвистической, дидактической, методической, психолого-педагогической литературы по проблеме формирования орфографической зоркости у младших школьников с задержкой психического развития; наблюдение за учебным процессом в школе.

Эмпирические методы исследования – исследование констатирующего, формирующего и контрольного характера, качественный и количественный анализ результатов.

**Практическая значимость** результаты данного исследования могут оказать помощь педагогам на уроках русского языка у младших школьников с задержкой психического развития, для формирования орфографической зоркости посредством занимательных упражнений.

**База исследования**: данная работа проводилась на базе МАОУ-

гимназии №13 г. Екатеринбурга. Экспериментальной площадкой послужил 2 «В» класс. В исследовании приняли участие 25 детей.

Структура дипломной работы отражает логику и содержание исследования. Работа состоит из введения, основной части: главы 1, главы 2, главы 3, заключения, имеется список источников и литературы, включающий девяносто четыре источника и шесть приложений.

# **ГЛАВА 1. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

## **1.1. Лингвистические основы преподавания орфографии и выработки орфографического навыка**

Современное письмо состоит из трёх частей, построенных одна на другой: алфавита, графики и орфографии. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех элементах, в их взаимосвязи. И методика правописания не должна отгораживаться от букварной работы, от обучения графике, от формирования у школьников графических умений и навыков. Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, – это уже область орфографии, правила, которые обеспечивают единообразие написания родственных слов, единообразие обозначения грамматических форм, единообразие обозначения собственных имён, в отличие от нарицательных и пр. Все написания, которые устанавливаются правилами – указаниями и запрещениями в системе орфографии, имеют обоснование, чаще всего связанное с морфемным составом слова, с его грамматической принадлежностью и формой.

На основании анализа специальной литературы, связанной с рассматриваемой проблемой, можно рассматривать орфографию в качестве исторически сложившейся системы правил, в соответствии с которыми устанавливается написание слов. Для школьной практики характерно частое использование термина орфограмма, под которым понимаются написания, определяемые на основании правил орфографии.

Рассмотрим определение орфографии, данное В. Ф. Ивановой:

«Орфография – это: 1) исторически сложившаяся система

единообразных написаний, которую принимает и которой пользуется общество; 2) правила, обеспечивающие единообразие написаний в тех случаях, где возможны разные варианты написаний; 3) соблюдение принятых правил (в этом случае говорят о хорошей или плохой орфографии рукописей, писем, диктантов и далее печатных изданий); 4) часть науки о языке (в его письменной форме), изучающая и устанавливающая единообразие написаний (а иногда и официально разрешающая их вариантность)» [30, с. 28].

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков в школе положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех его элементах, в их взаимосвязи. И методики правописания не должны отгораживаться от букварной работы, от обучения графике, от формирования у школьников графических умений и навыков [48, с. 194].

М.М. Разумовской, Ф.И. Буслаевым, М.В. Ушаковым, Н. С. Рождественским орфографическая грамотность в методике русского языка рассматривалась в качестве составной части языковой культуры [58, 18, 78, 63].

На протяжении многих лет проблемой орфографической грамотности занимались лингвисты, психологи, дидакты, психолингвисты и методисты. Улучшение подготовки обучающихся по правописанию специалисты связывали с:

- совершенствованием работы над правилами и приемами их изучения (М.Т. Баранов, М.М. Разумовская и Н.Н. Алгазина) [12, 59, 4];
- работой по предупреждению орфографических ошибок (Н.Н. Алгазина) [4];
- использованием «сигналов» как инструмента для поэтапного и деятельностного подхода при обучении орфографии (Т.Я. Фролова) [82];



- алгоритмизацией в обучении орфографии (Н.Н. Алгазина, А.И. Власенков, Л.Б. Селезнева) [4, 19, 68];
- работой над непроверяемыми написаниями в словах (Г.Н. Приступа, В.П. Канакина, Е.С. Симакова) [57, 36, 69];
- актуализацией ранее приобретенных знаний, чувственного и практического опыта, на которые должно опираться усвоение новых навыков (В.А. Онищук) [52].

Значимую роль в решении методических вопросов по обучению правописанию сыграли исследования таких психологов и психолингвистов, как: С.Ф. Жуйков (формирование орфографических действий) [27], Д.Н. Богоявленский (психология усвоения орфографии) [13], П.Я. Гальперин (ориентировочная основа действия и формирование умственных действий) [23], Т.В. Ахутина (нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму) [9], Г.Г. Граник (формирование орфографической грамотности) [24]. В последние годы практическое совершенствование орфографической грамотности все больше связывается с интеллектуальным развитием обучающихся (А.И. Власенков, Т.В. Напольнова, Г.А. Бакулина и другие) [19, 51, 11].

Русская орфография – это система правил написания слов. Она состоит из пяти основных разделов:

1. Передача буквами фонемного состава слов.
2. Слитные, раздельные и дефисные (полуслитные) написания слов и их частей.
3. Употребления прописных и строчных букв.
4. Перенос части слова с одной строки на другую.
5. Графические сокращения слов [87, с. 122].

Каждый раздел характеризуется определёнными принципами, лежащими в основе орфографической системы.

Русский советский языковед, академик, внёсший большой вклад в развитие психолингвистики, лексикографии и фонологии; один из создателей

теории фонемы Л.В. Щерба выделял четыре принципа орфографии: 1) фонетический; 2) этимологический, или словопроизводственный, иначе морфологический; 3) исторический; 4) идеографический [87, с. 156].

Фонетический принцип представляет собой написание слов согласно правилу. Иными словами мы должны определить, какая фонема стоит на месте интересующего нас звука. А от фонемы мы идём к букве. Чтобы определить фонему, мы должны поставить её в сильную позицию (для гласных это положение под ударением для согласных – перед гласной, перед сонорными (*л, м, н, р, ж*) и перед *в*). На этом принципе основаны следующие правила: правописание безударных гласных в корне (*водяной – воды, река – реки, небесный – небо*), правописание звонких и глухих согласных в корне (*луг – луга, кот – котик, код – кодовый*), правописание большинства приставок и суффиксов.

Традиционный принцип, или исторический. Этот принцип действует, когда выбор буквы нельзя проверить сильной позицией, так как такой нет в современном языке. Слово пишется в соответствии с традицией, и его написание определяется по словарю. На историческом принципе базируются такие правила, как правописание непроверяемых и чередующихся гласных и согласных в корне (*возложить – возлагать; могу – может*), правописание гласных после шипящих и *ц* (*шёпот, шорох, цыган, принцип*), употребление *ь* после шипящих (*жечь, вещь, вскачь, вешаешь*), слитное и раздельное правописание наречий (*вброд, сгоряча, ввиду, иметь в виду* и т.д.), наречных сочетаний и некоторых предлогов (*в течение, вследствие*), правописание окончания прилагательных мужского рода родительного падежа единственного числа – *ого* (*красивый – красивого; умный – умного*) и др.

Смысловый или дифференцирующий принцип орфографии реализуется в ситуациях, когда средствами орфографии нужно разграничить одинаково звучащие слова: *балл* (оценка) и *бал* (танцевальный вечер), *ожёг* (глагол) и *ожог* (существительное), *плачь* (глагол) и *плач* (существительное), *туш* (существительное мужского рода) и *тушь* (существительное женского рода),

орёл (птица), и Орёл (город).

Кроме названных, в русской орфографии есть принципы, регулирующие слитное, раздельное и дефисное написание, употребление прописных букв, правила переноса слов и др. Основные принципы, на которых строятся правила слитного, раздельного или дефисного грамматический.

Лексико -синтаксический принцип русской орфографии связан с разграничением слова и словосочетания: части слова пишутся слитно, а отдельные слова в словосочетании – раздельно. На основании этого принципа разграничиваются такие написания, как палата *легкораненых* – *легко раненный* в руку; смотреть *вдаль* – всматриваться *в морскую даль*; действовать *наудачу* – надеяться *на удачу*; *нигде никогда* не был – я не знал, *ни где* он был, *ни когда* он вернулся; и т.д. Орфографические трудности здесь связаны с тем, что пишущим приходится решать, является ли данный отрезок речи отдельным словом или словосочетанием, что часто бывает сделать затруднительно из-за нечёткости границ между этими лингвистическими единицами.

Словообразовательно-грамматический принцип закрепляет слитное или дефисное написание сложных прилагательных и существительных по формальному признаку – наличию или отсутствию суффикса в первой части сложного прилагательного и соединительной гласной -о- (-е-) в сложном существительном. Так, например, по-разному пишутся следующие прилагательные: *плодоягодный* и *плодово-ягодный*, *газонефтяной* и *газово-нефтяной*, *водорастворимый* и *водно-растворимый*. В случае если в первой части сложного прилагательного есть суффикс, слово пишется через дефис, в случае если нет суффикса – слитно. Существительные с соединительной гласной -о- (-е-) пишутся слитно (железобетон, лесопарк, земледелец, птицелов). Существительные без соединительной гласной пишутся раздельно (диван-кровать, сестра-хозяйка, кафе-столовая и т.д.). Некоторые написания объясняются традиционным принципом, по которому раздельно пишутся

части современного единого слова, восходящего к сочетанию слов: *под мышкой, без оглядки, без просыпу, без умолку, в обтяжку, в обхват, на убой* и т.д. Прописные буквы употребляются в двух совершенно различных функциях:

- для выделения начала определённых отрезков текста (предложений, стихотворных строк), опирающегося на синтаксический принцип;
- для выделения отдельных слов в тексте, опирающегося на три принципа: морфологический, семантический и словообразовательный.

Морфологический принцип заключается в том, что имена собственные пишутся с прописной (заглавной) буквы, а имена нарицательные – со строчной (с маленькой). Переход имён нарицательных в имена собственные и, наоборот, отражается в орфографии (ср.: *ленский – Ленский* (фамилия), *тётка – Тётка* (кличка собаки), *городок – Городок* (название города), *великая – Великая* (название реки) и т.д.).

Семантический принцип заключается в том, что в свою очередь с прописной буквы могут писаться и имена нарицательные, наделённые определённой патетикой или символикой: *Родина, Отчизна, Человек*. Этому же принципу подчинено написание многих праздников *День Победы, Новый год, День учителя*.

Словообразовательный принцип заключается в том, что аббревиатуры, составленные из первых букв слов, входящих в сложное название, передаются прописными буквами: *МПГУ (быв.МГПИ), ООН, МХТ, МТЮЗ, РФ* и так далее. Хотя аббревиатуры, читаемые, как обычное слово, могут писаться по-разному: *ГЭС – гэс, ЗАГС – загс, ТЮЗ – тюз*. А некоторые слова этого типа пишутся только строчными буквами: *вуз, втуз, дом, нэп* и так далее. Первостепенный принцип правил переноса – фонетический. Слово членится в соответствии со слогоделением: *во-ро-та, ку-ри-ца*. На этом принципе основаны правила, запрещающие переносить на другую строку или оставлять в конце строки часть слова, не составляющую слога. Нельзя также отделять гласную, от стоящей за ней гласной. При этом, с одной стороны,

возможности слогоделения понимаются широко (при стечении нескольких согласных допускается вариативность переноса: *де-рзкий* – *дер-зкий* – *дерз-кий*). С другой стороны, не учитывается возможность согласных образовывать слог, и запрещаются переносы типа «*просмо-тр*».

Второй принцип правил переноса – морфематический. При переносе членение должно проходить между двумя приставками (*без-возвратно*), между приставкой и корнем (*под-бить*, *при-слать*) и между значимыми частями сложных слов (*спец-одежда*, *пяти-граммовый*). Есть и другие ограничения переноса. Русские слова не могут начинаться буквами *ы*, *ъ*, *ь*, *й*, поэтому переносить часть слова, начинающуюся с этих букв, не разрешается (*боль-шой*, *ра-зysкать*, *подъ-езд*, *май-ор*). Нельзя оставлять в конце строки одну букву, перенося остальную часть слова, так как эта буква может совпадать с целым словом (*а*, *и*, *о*, *у*, *я*) и такой перенос приведёт к искажению понимания текста.

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулась в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Данные исследований, проведённых учёными-методистами, подтверждают, что только система упражнений обеспечивает овладение обучающимися навыками грамотного письма.

При проведении упражнений в определённой системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой обучающихся, а именно:

1. Степень подготовленности обучающихся, состояние их знаний и навыков в области орфографии.
2. Уровень речевой культуры.
3. Условия языковой среды, окружающей детей.

Успешному обучению правописанию способствует:

- а) тщательный отбор дидактического материала;
- б) разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные

виды памяти;

в) постепенное усложнений орфографических знаний;

г) усиление роли самостоятельности обучающихся в выполнении орфографических заданий [60, с. 256].

Применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. Но в выборе приёмов не должно быть самотёка. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них. Целесообразность применения того или иного приёма, упражнения с точки зрения методической определяется такими условиями, как:

а) степень соответствия его проходимому в данный момент материалу;

б) подготовленность обучающихся к усвоению данного учебного материала;

в) доступность приёма с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют обучающиеся;

г) последовательность в применении отобранных с определенной целью приёмов [59, с. 168].

Представление о последовательности упражнений и их соответствие целям и задачам обучения на различных этапах усвоения навыков может дать таблица 1.

*Таблица 1*

***Последовательность упражнений в процессе усвоения учащимися навыков***

Дидактическая цель (задача)	
Актуализация опорных знаний и навыков	Подготовительные упражнения
Усвоение знаний (правил, понятий)	Вводные упражнения (познавательные, мотивационные)
Первичное применение знаний	Пробные упражнения
Овладение навыками в стандартных условиях	Тренировочные упражнения (по образцу, инструкции, заданию)

Творческий перенос знаний и навыков в нестандартные условия (усвоение умений)	Творческие упражнения
Контроль, коррекция навыков и умений	Контрольные упражнения

Дадим краткую характеристику каждому из видов упражнений. Подготовительные упражнения имеют своей целью подготовить школьников к восприятию новых знаний и способов их применения на практике. Такие упражнения имеют в основном репродуктивный характер. Самостоятельность обучающихся при выполнении их минимальная [75, с. 104].

Вводные упражнения применяются для того, чтобы создать у обучающихся проблемную ситуацию как способ мотивации учения, подготовить условия для самостоятельного поиска новых способов выполнения действий или формирования соответствующего правила (алгоритма), подвести обучающихся к пониманию опорного теоретического материала, подготовить их к осмыслению правила, закона, являющегося основой для усвоения навыков.

Пробные упражнения – это самые первые задания на применение только что полученных знаний. Их используют тогда, когда новый материал усвоен ещё не прочно и обучающиеся могут допустить ошибки в его применении.

Тренировочные упражнения направлены на усвоение обучающимися навыков в стандартных условиях. От проблемных они отличаются большей степенью самостоятельности и инициативы обучающихся в их выполнении, а также большим разнообразием заданий, сложностью, и трудность выполнения которых нарастает.

Дидактическая цель творческих упражнений заключается в том, чтобы сформировать у обучающихся умение правильно и быстро решать проблемы на основе творческого применения полученных знаний и приобретенных

навыков.

Контрольные задания носят главным образом обучающий характер. Это комплексные задания, в которых сочетаются репродуктивные и творческие элементы. Контрольные задания должны быть средней трудности и состоять из типовых ситуаций без особого усложнения содержания.

Отметим далее, что важным условием формирования орфографических навыков является вариантность дидактического материала, подобранного с учетом типичных затруднений обучающихся в применении орфографических правил. И, наконец, воспитание обучающихся, которое осуществляется в ходе формирования орфографических навыков, также является необходимым условием успешной работы с обучающимися по орфографии [73, с. 92].

Известно, что орфографический навык является необходимым компонентом письменной речи. Значит, орфографический навык – это речевой навык. Вот почему занятия по орфографии связываются с работой по развитию речи обучающихся. Кроме того, очень важно, чтобы обучающиеся прошли через этап «совмещения» двух задач: выражать свои мысли в письменной форме, соблюдать при этом орфографические формы [19, с. 136].

При изучении орфографии систематически проводится работа над значением слов и фразеологизмов, что способствует формированию орфографического навыка и обогащению словаря обучающихся, например: *тушь - туш, недостает – не достает, не покладая рук* и т.д.

Работа над словосочетанием при изучении орфографии имеет свою специфику: обучающиеся по зависимому слову устанавливают основное слово, например при изучении правил правописания безударных гласных *Е* и *И* в падежных окончаниях существительных и других.

В этом трудность для обучающихся, которая преодолевается только тренировочными упражнениями.

Работа над предложениями особенно уместна при изучении правописаний окончаний, а также частиц и союзов. Обучающиеся составляют собственные примеры (иногда по образцам), заменяют или



вставляют отдельные слова в предложении и т.д.

Работа над связной речью ведется исходя из того, какие задачи ставятся по развитию связной речи. Работа по орфографии осуществляется попутно. Готовя обучающихся к очередному изложению и сочинению, учитель, с одной стороны систематически ведёт работу над орфографическими ошибками, допущенными в последней работе, с другой, – систематически ведёт работу по предупреждению орфографических ошибок в очередном изложении или сочинении.

Учитель, формируя орфографический навык, должен всегда стремиться к тому, чтобы обучающиеся умели ставить перед собой конкретную учебную задачу, решать эту учебную задачу рациональным способом, контролировать себя. В таком случае учитель будет осуществлять воспитание культуры умственного труда, что является составной частью умственного и трудового воспитания. Учебный труд при умелой его организации способствует не только формированию навыков рационального умственного труда, но и воспитанию трудолюбия, привычки работать добросовестно, в полную силу, доводя начатое дело до конца. А всё это вместе успешно готовит школьников к самостоятельной трудовой деятельности [28, с. 237].

Таким образом, лингвистическую основу преподавания орфографии и выработки орфографического навыка составляют теоретические положения в области фонетики, графики, орфографии, которые лежат в основе методики обучения грамоте и правописанию; грамматические теории (о частях речи, словосочетании, предложении). Применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них.

## **1.2. Психолого – педагогические основы развития орфографической зоркости**

Одной из ведущих целей обучения русскому языку является формирование орфографической грамотности. Под ней понимается умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания.

Существует два уровня овладения орфографической грамотностью: абсолютная и относительная грамотность пишущих. Абсолютная орфографическая грамотность – это умение пользоваться всеми действующими в настоящее время правилами, а также умение безошибочно писать все слова с непроверяемыми орфограммами. Относительная орфографическая грамотность – это умение писать слова в соответствии с изученными в школе орфографическими правилами, включая слова с непроверяемыми орфограммами, усвоенными по определенному списку [87, с. 148].

В школе ставится задача сформировать относительную орфографическую грамотность обучающихся. Для достижения относительной орфографической грамотности необходимо реализовать следующие частные учебные цели:

- познакомить школьников с основными орфографическими понятиями;
- сформировать у обучающихся орфографические умения на основе этих понятий;
- научить писать слова с непроверяемыми орфограммами;
- сформировать у детей потребность и умение пользоваться орфографическим словарем;
- создать необходимые условия (предпосылки) обучения школьников орфографии [67, с. 149].

Наиболее распространенной причиной низкой орфографической грамотности обучающихся является отсутствие сформированности орфографических умений. Орфографические умения – это интеллектуально-моторные действия обучающихся. В работе по орфографии они проявляются в выборе детьми орфограмм и в фиксации их в письменном слове.

М.Т. Баранов выделил четыре вида правописных орфографических умений, формируемых на уроках русского языка [12, с. 153]:

- 1) нахождение в словах орфограмм;
- 2) написание слов с изученными видами орфограмм, в том числе слов с непроверяемыми написаниями;
- 3) обоснование орфограмм;
- 4) нахождение и исправление орфографических ошибок.

Впервые орфографические умения начали включаться в школьную программу по русскому языку с 1978 г.

Важнейшими орфографическими умениями, обеспечивающими осмысленное отношение к правописанию, являются умения замечать орфограммы при письме и определять, что это за орфограмма. Орфограммой может быть отдельная буква в слове, сочетание букв, морфема, пробел между словами, место разделения слова для переноса, выбор строчной или прописной буквы. Только сумев обнаружить орфограмму в слове, обучающиеся смогут решить вопрос о его конкретном написании. Умение видеть орфограммы выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Данное умение ученые называют орфографической зоркостью.

Впервые термин «орфографическая зоркость» дан в трудах методиста и педагога В.П. Шереметьевского [86, с. 201]. Под орфографической зоркостью он подразумевал «пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего». Такой же смысл в понятие вкладывал и А.Д. Алферов, он усматривал источником орфографической слабости

обучающихся «недостаточно воспитанную зоркость к форме слова» [5, с. 56].

Орфографическая зоркость трактуется М.Р. Львовым как «способность (или умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные ошибки или чужие) [47, с. 42]. При таком понимании орфографической зоркости в ее содержание входит не только обнаружение орфограмм, но и их распознавание, соотнесение с определенными орфографическими правилами. Постепенно такая зоркость в результате многократных повторений и побуждений со стороны учителя становится привычной, переходит в умение проверять себя, следить за своим письмом. У ученика появляется потребность осуществлять самоконтроль в процессе письма и после его завершения.

Другими словами, как пишет М.С. Соловейчик: «Орфографическая зоркость – это выработанная способность обнаруживать то место в словах, где письменный знак не определяется произношением» [48, с. 31].

Процесс обнаружения орфограмм на протяжении длительного времени считался очень важным. Анализ работ известных специалистов в области методики правописания позволяет отметить определенные различия в назывании этого действия. Некоторые авторы (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов) пишут об умении обнаруживать [63, 46] или находить (Е.Г. Шатова) орфограммы [84], другие – об умении опознавать (М.М. Разумовская) [58] или распознавать (Т.Г. Рамзаева) орфограммы [60], третьи – об умении ставить орфографические задачи (П.С. Жедек) [27]. А в работах Н.Н. Алгазиной использовались такие варианты названия, как умение обнаружить, опознать, определить орфограмму [4].

М.Т. Баранов в «Методике преподавания русскому языку» писал, что «выбор правильных написаний в словах начинается с нахождения в них орфограмм, или, по-другому, «точек» применения орфографических правил». [12, с. 158].

Эти различия говорят о том, что понимание содержания данного

умения у разных авторов разное. Если для обнаружения, нахождения орфограмм достаточно того, чтобы учащиеся смогли увидеть наличие вариативности в том или ином написании (обнаружить, что в слове есть опасное место), то умение опознать, определить орфограмму, как и умение ставить орфографические задачи, предусматривает обязательное вычленение признаков орфограмм. Предполагается, что здесь уже ученик не только фиксирует наличие орфограммы, но и может объяснить, почему в этом месте в слове есть орфограмма. Следовательно, это действие можно считать осознанным.

Говоря о сущности орфографической зоркости необходимо коснуться и ее психологической природы. Так, Л.А. Фролова определяет орфографическую зоркость как способность обучающихся на начальном этапе обучения в опознавательном процессе обнаружить и квалифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем – на основе одновременного нахождения образа-ориентира [82, с. 178].

В структуре орфографической зоркости Л.А. Фролова выделяет следующие компоненты: мотивационный, операционный и контролирующий.

Мотивационный компонент связан с коммуникативной направленностью письменной речи и предполагает осознание обучающимися грамотного письма и постановки орфографической задачи.

Операционный компонент предполагает опознание орфограммы на основе знания ее признаков и их определения в речевой ситуации.

Контролирующий компонент складывается на основе самопроверки написанного в результате сопоставления воспринимаемых зрительных образов с их следом в памяти [82, с. 167].

Таким образом, на формирование орфографической зоркости влияют следующие психические процессы: а) активное зрительное и слуховое восприятие; б) логические операции сравнения, конкретизации,

систематизации, классификации; в) зрительная память, включающая воспроизведение зрительных образов орфограмм; г) произвольное и произвольное внимание, обеспечивающее действие самоконтроля и самопроверки.

Чтобы найти орфограмму, то есть написание, требующее проверки, необходимо воспринять слово и осознать в нем опасное место. Слово и орфограмма в нем, воспринимаемые зрительно и на слух, являются раздражителями. С другой стороны, непосредственно воспринимаемые раздражители в орфографии действуют именно через зрительный и слуховой анализаторы. В процессе восприятия идет образование ряда ассоциаций вследствие непосредственного воздействия предмета, а также актуализации ассоциаций (предшествующего опыта), без чего невозможно узнавание предмета и его осмысленное восприятие. Поэтому при зрительном восприятии необходимо привлекать внимание детей к отличительным чертам орфограмм, упражнять их в сравнении, проводить анализ, а слуховое восприятие, умение определять последовательность звуков должны стать основой развития устной и письменной речи школьников. Как графические, так и орфографические написания возможны при условии сопоставления произношения и написания. Орфографические написания связываются с возможностью выбора букв на месте звуков в слабых позициях [58, с. 114].

М.С. Соловейчик пишет в «Русском языке в начальной школе»: «с точки зрения фонематической концепции орфографическую зоркость можно определить как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой – в слабой, и, следовательно, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость» [70, с. 158].

Создание Н.Н. Алгазиной и М.Т. Барановым учения об опознавательных признаках орфограммы стало важным этапом в развитии

методики орфографии. Действие по обнаружению орфограмм осуществляется, по мнению Н.Н. Алгазиной, на первом этапе анализа, который называется опознавательным. Но на этом этапе выделяются не все признаки, необходимые для идентификации и дифференциации орфограмм. Поэтому многие методисты не рассматривают по отдельности умение обнаруживать, опознавать орфограммы и умение их различать (дифференцировать), а стараются объединить оба этих умения [4, с. 63].

М.Т. Баранов уточнил содержание понятия, определив опознавательный признак орфограмм как сигнал наличия орфограммы в слове или между словами и, одновременно, одного из условий выбора конкретной орфограммы [12, с. 156].

Приметами, или опознавательными признаками орфограмм, являются следующие особенности слов: фонетические (безударность гласной, шипящие *j*, *[й]* и др.). Лексико-грамматические (собственные имена и собственные наименования и др.), лексические (предлоги, союзы, частицы), структурные (наличие некоторых приставок, суффиксов, сложные слова). Их обобщённый перечень применительно к типам орфограмм впервые был предложен в 1970 г. [4, с.79].

Для орфограмм – гласных букв – приметами являются безударность гласной (*поедем, столы, глиняный, в новом доме) и положение гласной после шипящих и *j* (*чёрный, сучок, жизнь, синицин, в большом, камышом, бережёт, горячо, и т. д.);**

для орфограмм – согласных букв – конец слова (*ход, нож, покров, и т. д.); стечение согласных (*грустный, небесный, бумажка, салазки, просьба и т.д.); *н* перед гласными в конце слова (*серебряный, разбуженный, труженик, обдуманно и т. д.);***

для орфограмм – букв *ъ* и *ь* в разделительном значении – звук *[й]* после согласных и перед гласными (*съел, лььёт, воробьи, и т. д.); для буквы *ь* не в разделительном значении – наличие мягких согласных на конце слова и в стечении согласных (*степь, конь, коньки, молотьба и др.); шипящих в конце**

слова (*товарищ, рожь, горяч, стеречь, настежь*, и т.д.); [*ца*] на конце глаголов (*льётся, литься* и т.д.);

для орфограмм – больших букв – начало предложения, наличие собственных имён и собственных наименований;

для орфограмм – дефисов – это наличие сложных слов (*дальневосточный, северо-запад* и т. д.); приставок *кое-, в- (во-), по-* (*кое-где, во-первых, по-прежнему* и т. д.); суффиксов *-нибудь, -либо, -то (что-нибудь, куда-либо, кто-то* и т. д.); частиц *-то, -ка (красный-то, принеси-ка* и т. д.);

для орфограмм – пробелов и контактов, т. е. разделительных и слитных написаний, наличие *не, ни, бы, же (непростой, что бы и чтобы, так же и также* и т. д.), предлогов (*в поле, со мной* и т. д.);

для орфограммы – черточки – конец строки.

Знание учеником опознавательных признаков обеспечивает нахождение орфограмм в словах и уверенное применение соответствующих орфографических правил. Сведения об опознавательных признаках сообщаются обучающимся при разъяснении условий выбора орфограммы, а также при выполнении орфографических упражнений.

Для успешного формирования умения обнаруживать орфограммы необходимо:

- 1) обеспечить правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме;
- 2) уметь различать слабые и сильные позиции звуков;
- 3) использовать множество методов и приемов обучения – таблиц, рисунков, алгоритмов, веселых стихов – правил, игр;
- 4) научиться работать с образцом рассуждения по правилу;
- 5) проводить подробную работу над ошибками, допущенных при выполнении контрольных и творческих работ, домашних упражнений;
- 6) проводить упражнения по степени сложности и самостоятельности.

[10, с. 23].

Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая



сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма. Главной причиной орфографической слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости.

Прежде всего, необходимо вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм.

Если первоклассники познакомятся с опознавательными признаками этих орфограмм, то они научатся ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил [13, с. 51].

Таким образом, в букварном периоде нужно заложить основы для воспитания орфографической зоркости обучающихся. Систематическая работа над словом способствует развитию умственной деятельности обучающихся – учит их выполнять целый ряд мыслительных операций: наблюдение, сравнение, сопоставление, установление сходства и различия, учит делать выводы и обобщения. Развитие орфографической зоркости в этот период связано с развитием фонетического слуха, наблюдением над соотношением звуков и букв в разных позициях (от звука к букве и наоборот) и обучению двум видам чтения – орфографическому и орфоэпическому [29, с. 57].

Во 2 классе идет дальнейшее формирование умения находить орфограммы. Обучающиеся узнают способы решения орфографических задач, знакомятся с общими признаками орфограмм гласных и согласных и учатся по этим признакам находить орфограммы [4, с. 28].

Также можно сделать вывод, что, первый и второй класс – это период активного становления орфографической зоркости.

В 3-4 классах характеристика орфограммы дополняется указанием на

часть слова, в которой она находится: орфограмма корня, приставки, суффикса и др. Конкретизация понятия орфограммы происходит в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, а также по мере изучения орфографических правил [4, с. 47].

Анализ понятия «орфограмма» при обучении языку в начальных классах позволяет и в дальнейшем постоянно углублять и расширять знания обучающихся о «ошибкоопасных» местах, то есть формировать орфографическую зоркость.

Навык нахождения орфограмм, т.е. орфографическую зоркость, необходимо специально формировать. Однако при выполнении заданий, приведенных в традиционных учебниках русского языка, обучающимся не приходится задумываться над этим: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв, соответственно, у них нет необходимости пользоваться умением «видеть» место орфограммы – оно уже указано. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах [39, стр. 352].

Таким образом, исследование проблемы формирования орфографической зоркости убедило нас в том, что орфографическая зоркость играет важную роль для развития грамотного письма в начальных классах. Изученная научно-методическая литература подтвердила, что для формирования орфографической грамотности мало теории языкознания, необходим учёт основных положений педагогики, психологии и методики обучения орфографии, потому что без знания и учета индивидуальных особенностей школьников и организации продуктивной деятельности на уроке нельзя добиться решения основных орфографических задач.

### **1.3. Характеристика речевого и познавательного развития обучающихся с задержкой психического развития**

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития ребенка вследствие соматического заболевания, поражение центральной нервной системы и др. Характеризуется снижением умственной работоспособности, отставанием в развитии познавательной деятельности, неустойчивостью внимания, ограниченным объемом памяти и т.п. Особенно ярко проявляется в начале школьного обучения. Носит временный характер и корригируется в условиях специального обучения [15, с. 159]. Причины возникновения ЗПР можно разделить на две большие группы:

1. Причины биологического характера;
2. Причины социально психологического характера.

К причинам биологического характера относят: 1) различные варианты патологии беременности (тяжелые интоксикации, резус-конфликт и т.д.); 2) недоношенность ребенка; 3) родовые травмы; 4) различные соматические заболевания (тяжелые формы гриппа, рахит, хронические болезни, пороки внутренних органов, туберкулез, синдром нарушенного желудочно-кишечного всасывания и т.д.) 5) нетяжелые мозговые травмы [20, с. 11].

Среди причин социально-психологического характера выделяют следующие: 1) ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации; 2) дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение с взрослыми и т.д.; 3) искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания [41, с. 58].

В основе ЗПР лежит взаимодействие биологических и социальных причин. При систематике ЗПР Власова Т.А. и Певзнер М.С. [20, с. 139] выделяют две основные формы: 1. Инфантилизм – нарушение темпа

созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Инфантилизм может быть гармонический (связан с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур) и дисгармонический (обусловлен явлениями органики головного мозга).

2. Астения – резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы. Астения может быть соматическая и церебрально астеническая (повышенная истощаемость нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Власовой и Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип: ЗПР конституционального характера (причина возникновения не созревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания. ЗПР соматогенного происхождения (причина – перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п. [20, с. 151]

ЗПР психогенного происхождения (причина неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.).

ЗПР церебрально-астенического генеза (причина – мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией – повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов ЗПР имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы [55, с. 76].

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности при данной аномалии развития принадлежит нарушениям памяти. Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их произвольной памяти. Многие из того, что нормально развивающиеся дети запоминают легко, как бы само собой, вызывает значительные усилия их отстающих сверстников и требует специально организованной работы с ними. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. В исследовании Т.В. Егоровой [25, с. 224] эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из применявшихся в работе экспериментальных методик предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с задержкой развития не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов,

начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву.

В исследовании Н.Г. Поддубной изучалась зависимость продуктивности произвольного запоминания от характера материала и особенностей деятельности с ним у младших школьников с ЗПР. Испытуемые должны были устанавливать смысловые связи между единицами основного и дополнительного наборов слов и картинок (в разных комбинациях). Дети с ЗПР обнаружили затруднения при усвоении инструкции к сериям, требующим самостоятельного подбора существительных, подходящих по смыслу к предъявленным экспериментатором картинкам или словам. Многие дети не поняли задание, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. При этом они, в отличие от нормально развивающихся школьников, не могли адекватно оценить свои возможности и были уверены, что знают, как выполнять задание. Выявились отчетливые различия как по продуктивности, так и по точности и устойчивости произвольного запоминания. Н.Г. Поддубная отмечает, что наглядный материал запоминается лучше вербального и в процессе воспроизведения является более действенной опорой. Указывает на то, что произвольная память у детей с ЗПР страдает не в такой мере, как произвольная, поэтому целесообразно ее широкое использование при их обучении [54, с. 137].

Т.А. Власова, М.С. Певзнер [20, с. 148] указывают на снижение произвольной памяти у обучающихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Специфические особенности памяти детей с ЗПР: 1) снижение объема памяти и скорости запоминания; 2) произвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; 3) механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания,

но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; 4) преобладание наглядной памяти над словесной; 5) снижение произвольной памяти; 6) нарушение механической памяти.

Причины нарушенного внимания: 1) оказывают свое влияние имеющиеся у ребенка астенические явления; 2) несформированность механизма произвольности у детей; 3) несформированность мотивации, ребенок проявляет хорошую концентрацию внимания, когда интересно, а где требуется проявить другой уровень мотивации нарушение интереса [25, с. 74].

Исследователь детей с ЗПР Л.М. Жаренкова отмечает следующие особенности внимания, характерные для данного нарушения [26, с. 119]:

1. Низкая концентрация внимания, неспособность ребенка сосредоточиться на задании, на какой-либо деятельности, быстрая отвлекаемость. В исследовании Н.Г. Поддубной [54, с. 147] ярко проявились особенности внимания у детей с ЗПР: в процессе выполнения всего экспериментального задания наблюдались случаи колебаний внимания, большое количество отвлечений, быстрая истощаемость и утомляемость.

2. Низкий уровень устойчивости внимания. Дети не могут длительно заниматься одной и той же деятельностью.

3. Узкий объем внимания. Более сильно нарушено произвольное внимание. В коррекционной работе с этими детьми необходимо придавать большое значение развитию произвольного внимания.

Причины нарушенного восприятия у детей с ЗПР [84, с. 167]:

1. При ЗПР нарушена интегративная деятельность коры головного мозга, больших полушарий и, как следствие, нарушена координированная работа различных анализаторных систем: слуха, зрения, двигательной системы, что ведет к нарушению системных механизмов восприятия.

2. Недостатки внимания у детей с ЗПР.

3. Недоразвитие ориентировочно-исследовательской деятельности в первые годы жизни и, как следствие, ребенок недополучает полноценного

практического опыта, необходимого для развития его восприятия.

Особенности восприятия [89, с. 143]:

- недостаточная полнота и точность восприятия связана с нарушением внимания, механизмов произвольности;
- недостаточная целенаправленность и организованность внимания;
- замедленность восприятия и переработки информации для полноценного восприятия. Ребенку с ЗПР требуется больше времени, чем нормальному ребенку;
- низкий уровень аналитического восприятия. Ребенок не обдумывает информацию, которую воспринимает («вижу, но не думаю»);
- снижение активности восприятия. В процессе восприятия нарушена функция поиска, ребенок не пытается всмотреться, материал воспринимается поверхностно;
- наиболее грубо нарушены более сложные формы восприятия, требующие участия нескольких анализаторов и имеющих сложный характер зрительное восприятие, зрительно-моторная координация.

Проблему особенности мышления, при задержке психического развития изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие [77, 24, 70]. Мышление у детей с ЗПР более сохранно, чем у умственно отсталых детей, более сохранна способность обобщать, абстрагировать, принимать помощь, переносить умения в другие ситуации. На развитие мышления оказывают влияние все психические процессы: уровень развития внимания; уровень развития восприятия и представлений об окружающем мире (чем богаче опыт, тем более сложные выводы может делать ребенок); уровень развития речи; уровень сформированности механизмов произвольности (регуляторных механизмов) [77, с. 136].

Чем старше ребенок, тем более сложные задачи он может решить. К 7-8 годам школьники способны выполнять сложные интеллектуальные задачи, даже если они ему неинтересны (действует принцип: «так надо» и самостоятельности). У детей с ЗПР все эти предпосылки развития мышления



в той или иной степени нарушены. Дети с трудом концентрируются на задании. У этих детей нарушено восприятие, они имеют в своем арсенале довольно скудный опыт – все это определяет особенности мышления ребенка с задержкой психического развития. Та сторона познавательных процессов, которая у ребенка нарушается, связана с нарушением одного из компонентов мышления. У детей с ЗПР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь активное средство логического мышления ребенка [40, с. 294].

Общие недостатки мыслительной деятельности детей с ЗПР [56, с. 68]:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания. Эта особенность мышления проявляется в школе, когда дети очень быстро теряют интерес к новым предметам.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ЗПР начинают действовать сразу, с ходу. Это положение подтвердилось в эксперименте Н.Г. Поддубной [54, с. 148]. При предъявлении инструкции к заданию многие дети не поняли задания, но стремились побыстрее получить экспериментальный материал и начать действовать. Следует заметить, что дети с ЗПР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не качеством выполнения задания. Ребенок не умеет анализировать условия, не понимает значимости ориентировочного этапа, что приводит к появлению множества ошибок. Когда ребенок начинает обучаться, очень важно создать условия для того, чтобы он первоначально думал, анализировал задание.

3. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети,

из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне, то есть ребенок вроде бы правильно дает ответ, но объяснить его не может.

4. Стереотипность мышления, его шаблонность. Наглядно-образное мышление. Дети с ЗПР затрудняются действовать по наглядному образцу из-за нарушений операций анализа, нарушение целостности, целенаправленности, активности восприятия все это ведет к тому, что ребенок затрудняется проанализировать образец, выделить главные части, установить взаимосвязь между частями и воспроизвести данную структуру в процессе собственной деятельности. Логическое мышление.

У детей с задержкой психического развития имеются нарушения важнейших мыслительных операций, которые служат составляющими логического мышления [41, с. 237]:

- анализ (увлекаются мелкими деталями, не может выделить главное, выделяют незначительные признаки);
- сравнение (сравнивают предметы по несопоставимым, несущественным признакам);
- классификация (ребенок осуществляет классификацию часто правильно, но не может осознать ее принцип, не может объяснить то, почему он так поступил).

У всех детей с ЗПР уровень логического мышления значительно отстает от уровня нормального школьника. К 6-7 годам дети с нормальным умственным развитием начинают рассуждать, делать самостоятельные выводы, стараются все объяснить. Дети самостоятельно овладевают двумя видами умозаключений:

1. Индукция (ребенок способен делать общий вывод путем частных фактов, то есть от частного к общему).
2. Дедукция (от общего к частному) [25, с. 387].

Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. Этап в развитии логического мышления – осуществление вывода из двух посылок еще мало доступен детям с ЗПР. Чтобы дети сумели сделать вывод, им оказывает большую помощь взрослый, указывающий направление мысли, выделяющий те зависимости, между которыми следует установить отношения. По мнению У.В. Ульенковой, «дети с ЗПР не умеют рассуждать, делать выводы, стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с этими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления» [77, с. 135].

Одним из характерных признаков недостаточной сформированности познавательных процессов является недоразвитие высших психических функций, а, следовательно, и недоразвитие речи как одной из наиболее сложно организованных функций [22, с. 23].

Речь – одна из важнейших функций, необходимых для психического развития ребенка. Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является основным условием его полноценного речевого и общего психического развития. У детей с задержкой психического развития в той или иной степени не сформирована речевая система. Речь младшего школьника носит ситуативный характер, у этих детей только намечается переход к контекстной речи. Этот переход означает новый этап в речевом развитии ребенка [1, с. 32].

С рождения ребенка окружает множество звуков: речь людей, музыка, шелест листьев, щебетание птиц и т.п. Но из всех звуков, воспринимаемых ухом ребенка, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его со взрослыми, средством передачи различной информации, побуждения к действию. А прежде чем ребенок научится понимать и произносить отдельные слова, он реагирует на интонацию. Ребенок не всегда может сразу правильно произнести услышанное слово: сохранить в нем

слоговую структуру, четко выговаривать все звуки. Большое значение для правильного развития произносительной (звуковой) стороны речи имеет хорошо развитое речевое дыхание, которое обеспечивает нормальное звуко- и голосообразование. На сегодняшний день, речевая деятельность детей с задержкой психического развития изучена недостаточно. Основными исследователями в этой области являются Н.Ю. Борякова, Л.В. Яссман, Р.И. Лалаева, Р.Д. Тригер и другие. Ученые выявили, что у большого количества школьников младших классов преобладает значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения [15, 89, 40, 74].

По результатам исследования Н.Ю. Боряковой, дети с задержкой психического развития страдают нарушениями грамматического строя, и их наиболее характерными видами аграмматизмов в высказываниях являются: пропуски или избыточность членов предложения, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении служебных слов, ошибки в определении времени глагола, структурная неформленность высказывания. Все эти особенности речи детей с ЗПР указывают на несформированность внутреннего программирования [15, с. 108].

Внятность и чистота речи зависят от многих факторов, и в первую очередь от состояния и подвижности артикуляционного аппарата. Неправильное строение аппарата, неразвитость, вялость мышц языка, нижней челюсти, мягкого нёба, губ и как следствие их недостаточная подвижность нередко являются причиной плохого произношения. Наиболее активно участвует в образовании звуков и произнесении слов язык. От его положения, от того какую форму он принимает (распластан или образует желобок, кончик языка сужен и касается верхних резцов и т.п.), зависит правильное произношение большинства звуков русского языка [20, с. 159].

Чтобы научиться говорить чисто и правильно произносить слова, ребенок должен хорошо слышать звучащую речь. Снижение слуха ведет к ослаблению слухового самоконтроля, что может быть причиной нарушения

звукового оформления слов (слово произносится недостаточно отчетливо, неправильно произносят отдельные звуки в нем); к нарушению интонационной стороны речи. Ослабление слуха ведет не только к искажению слов, но и к снижению словарного запаса, к появлению в речи ошибок грамматического плана.

Процесс развития речи во многом зависит от развития фонематического слуха, т.е. умения отличать одни речевые звуки (фонемы) от других. Недостаточная сформированность слухового восприятия, фонематического слуха может явиться причиной неправильного произношения звуков, слов, фраз. Из всего сказанного следует: для того, чтобы выработать у ребенка хорошую дикцию, обеспечить четкое и благозвучное произнесение им слов, и каждого звука в отдельности, необходимо развивать его артикуляционный аппарат; речевое дыхание, совершенствовать фонематический слух, правильно воспроизводить их в слове [40, с. 139].

Возникновение речи основывается на когнитивном базисе. На начальной стадии сенсомоторного интеллекта ребенок усваивает логику действия с непосредственно воспринимаемыми объектами. Затем развивается «концептуальная» логика, т. е. появляется способность мыслить об объектах в виде представлений. Таким образом, возникает семиотическая (символическая) функция (к 2-м годам) и дальнейшее развитие этой функции связано с развитием речи. При задержке психического развития наблюдается замедление темпа развития уже на уровне сенсомоторного интеллекта. Мышление и речь тесно взаимосвязаны, что проявляется в значении слова. Словесно – логическое мышление оперирует понятиями, которые формируются благодаря речи. При ЗПР наблюдается замедление темпа в развитии речи, в расширении словарного запаса [55, с. 40].

Формирование грамматического строя речи учащихся класса ЗПР с нарушениями речи осуществляется в основном на уроках развития речи и направлено на решение следующих задач [66, с. 212]:

1. Уточнение значений грамматических форм и конструкций.
2. Формирование умений и навыков наблюдения за языковым материалом, его анализа и синтеза.
3. Знакомство с новыми грамматическими формами и конструкциями.
4. Обучение использованию в собственной речи адекватных грамматических форм и конструкций в соответствии с замыслом высказывания.

Трудность у этих детей вызывает определение цвета и формы, подбор антонимов и синонимов.

Ограниченность лексических средств у детей с ЗПР проявляется при составлении предложений по опорным словам и с заданными словами. Уровень овладения предложением служит показателем сформированности грамматического строя речи. Для детей с ЗПР составление предложений представляет трудность. Ошибки у детей очень многочисленны. Наиболее распространенная ошибка – нарушение порядка слов [42, с. 148].

Одно из ярких проявлений несформированности грамматического строя речи является употребление предлогов. Сложные предлоги не употребляются этими детьми, но и простые употребляются с ошибками (замена предлога, пропуск).

Несформированность устной речи обуславливает и нарушение письма у детей с задержкой психического – развития. У всех детей встречаются синтаксические ошибки – неумение выделить слово, предложение из текста и др.

Задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, внимания, воображения и мышления. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной

деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование. Учитывая все выше сказанное, этим детям необходим особый подход. Требования к обучению, учитывающие особенности детей с ЗПР [66, с. 267]:

1. Соблюдение определенных гигиенических требований при организации занятий, то есть занятия проводятся в хорошо проветриваемом помещении, обращается внимание на уровень освещенности и размещение детей на занятиях.

2. Тщательный подбор наглядного материала для занятий и его размещение таким образом, чтобы лишний материал не отвлекал внимание ребенка.

3. Контроль за организацией деятельности детей на занятиях: важно продумывать возможность смены на занятиях одного вида деятельности другим, включать в план занятий физкультминутки.

4. Педагог должен следить за реакцией, за поведением каждого ребенка и применять индивидуальный подход.

Таким образом, задержка психического развития (ЗПР) особенно ярко проявляется в начале школьного обучения. Недостаточная сформированность познавательных процессов, речи зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе.

Задержка психического развития проявляется в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, внимания, воображения и мышления. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование. Учитывая все выше сказанное, детям данной категории необходим особый подход.

#### **1.4. Специфика овладения навыками письма обучающимися с задержкой психического развития**

Обучение письму – составная часть всего содержания обучения родному языку в начальных классах. Письменная речь, наряду с говорением, представляет собой экспрессивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими (письменными) знаками [57, с. 55].

Усвоение правила правописания – сложный психический процесс, для которого необходим ряд умений: отвлечься от конкретного содержания, видеть сходство и различие, находить общие закономерности и на этой основе делать определенные выводы, обобщения. Все эти умения оказывают влияние на выработку ассоциаций орфографического рода [70, с. 168].

Причины распространенности у детей с задержкой психического развития затруднений овладении письмом и возникновения стойкого нарушения письма множественны, и, как правило, они сочетаются друг с другом. В качестве «пусковой» причины можно выделить недостаточную физиологическую, психологическую и социально-личностную готовность детей младшего школьного возраста к овладению сложным произвольным навыком письма [42, с. 51].

Возникновению затруднений овладения письмом могут также содействовать отсутствие своевременной комплексной диагностики детей дошкольного возраста и отсутствие профилактических мероприятий, направленных на подготовку к овладению грамотой, на развитие и гармонизацию у дошкольников с ЗПР предпосылок школьного обучения в целом, и в частности обучения письму (ЗПР часто диагностируется только с началом обучения ребенка в общеобразовательной школе, когда неуспеваемость является толчком для диагностики состояния здоровья, физиологического и психологического развития ребенка) [37, с. 25].



Факторами, способствующими возникновению затруднений в овладении письмом, могут являться методы и темпы обучения, не соответствующие особенностям определенного ребенка, не учитывающие все аспекты его индивидуального развития и его фактический, а не биологический возраст. У младших школьников с задержкой психического развития долго не формируется мотивация к учебной деятельности, в том числе и к письменной речи. Аналитико-синтетическая деятельность, абстрактное мышление и навыки символической деятельности, необходимые для овладения письменной речью, у этих детей намного ниже, чем у их сверстников с нормальным развитием. Способность к произвольным, подкрепленным волевым усилием действиям, сопровождающимся осознанным контролем, у них еще недостаточно сформирована. Кроме того, детей с ЗПР характеризуют дефицит и слабость таких психических процессов, как восприятие, память, внимание, произвольная, регуляция. Лингвистическое развитие школьников с ЗПР также несовершенно и имеет специфические особенности, отрицательно сказывающиеся на их речемыслительной деятельности. Наиболее благоприятный вариант для таких детей – это выявление ЗПР в дошкольном возрасте и своевременное проведение коррекционных мероприятий, а также начало обучения в специальной школе или специальных классах, программа которых учитывает особенности детей этой категории, а учителя должны иметь специальную подготовку [42, с. 157].

Недостаточная готовность детей с ЗПР к овладению письмом в благоприятных условиях обучения может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку. Продуманным совместно педагогом и психологом. Такие условия во многих случаях способствовали бы щадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы преодолеть у детей затруднения в овладении письмом и избежать

возникновения дисграфии. К сожалению, дети с ЗПР не всегда получают своевременную помощь, и количество обучающихся, испытывающих затруднения в овладении письмом, перерастающие в дальнейшем в стойкие дисграфии, очень велико [21, с. 16].

При выяснении причин и механизмов затруднений в овладении письмом или возникновения стойкого нарушения процесса письма необходимо учитывать их индивидуальный характер. Имеется в виду то, что в сложной функциональной системе письма у разных детей могут страдать разные звенья этой системы. Так, один ребенок может быть в большей мере недостаточен со стороны того или иного вида восприятия, необходимого в процессе обучения письму (аудиального, оптического, кинестетического), или у него может быть недостаточным взаимодействие между ними. У другого возможно преобладание недоразвития познавательных функций или нарушение регуляции психической деятельности, а у третьего на первое место в структуре дефекта может выступать речевое недоразвитие.

Характеризуя проявления затруднений в овладении письмом детьми с ЗПР, можно выделить несколько видов наиболее типичных ошибок в письме детей. Для первоклассников с ЗПР характерны замены и смешения букв, обусловленные трудностями их запоминания. При этом механизм нарушения может быть связан с недостаточностью разных видов памяти (зрительной, кинестетической, аудиальной). Дети испытывают сложности при переводе звука в букву и наоборот, а также при переводе печатной графемы в письменную. Трудности звукобуквенного анализа и синтеза обуславливают характерные для детей с ЗПР ошибки в виде пропуска гласных букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют обозначать на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц [32, с.116].

Очень часто детей с ЗПР характеризует медленный темп письма, быстрая утомляемость, несоблюдение размера графических элементов

(наличие микро- или макрографии). Такие виды ошибок встречаются на начальных этапах обучения в работах всех детей, однако в случае затруднений или нарушений формирования письма эти ошибки принимают стойкий характер [24, с. 45].

Большинство учеников с задержкой психического развития при письме не соблюдают строку, элементы многих из записанных ими букв неправомерно растянуты или, наоборот, чрезвычайно сужены.

Наиболее многочисленная группа ошибок обусловлена недостаточным уровнем овладения фонетической стороной речи. Сюда относится пропуск гласных и согласных в середине и конце слова, пропуск слога, звуковые замены, перестановки и добавления, обозначение мягкости согласных с помощью гласных и мягкого знака. Характер неправильных написаний полностью коррелирует с состоянием звукового анализа: наибольшие трудности вызывает вычленение гласного в конце и середине слова. Гласные в начале слова выделяются легко.

Обучающиеся с задержкой психического развития часто допускают ошибки в обозначении мягкости согласных. Ошибки этого рода так-же связаны с особенностями производимого ими звукового анализа. Дело в том, что они, как правило, не воспринимают на слух твердого или мягкого звучания звука в слове.

Замены по звуковому или артикуляционному сходству занимают незначительное место среди ошибок, допускаемых обучающимися с задержкой психического развития. Чаще всего дети смешивают шипящие и свистящие, а также некоторые звонкие и глухие согласные.

Добавления букв и их перестановки редко встречаются в письменных работах обучающихся с задержкой психического развития [16, с. 32].

Анализ письменных работ обучающихся младших классов с задержкой психического развития показал, что у них часто встречается пропуск гласных («здача» вместо *задача*), согласных («овет» вместо *ответ*), недописанные окончания («кошк» вместо *кошка*). Такие ошибки указывают, что дети

недостаточно овладели звуковым составом слова.

Значительное место в работах обучающихся с задержкой психического развития занимают ошибки, связанные с заменой букв на основе графического сходства (подобные написания практически отсутствуют в работах успевающих обучающихся) [73, с. 146].

По своим начертаниям многие буквы русского алфавита сходны между собой. По начертанию букв алфавит может быть разделен на несколько групп. Одна из них объединяет буквы, состоящие из прямых линий и линий с закруглениями; другая – буквы, состоящие из овалов (полных и неполных); третья – буквы, которые состоят из овалов, соединенных с прямыми и закругленными линиями, и т. д. Одни буквы (например, *л, м, п, т*) состоят из различного количества однородных элементов, другие (например, *п* и *р, и* и *у*) отличаются друг от друга величиной или направлением одного из элементов, третьи (например, *а, о, ш, щ*) – наличием или отсутствием одного из элементов. Сходство графических изображений букв создает объективные условия для неправильного воспроизведения их образов. Так, некоторые дети с задержкой психического развития не дифференцируют *л – м* («*пойлали*» вместо *поймали*), *а – о* («*рацу*» вместо *роцу*; «*искола*» вместо *искала*), *ш – и* («*поили*» вместо *пошли*) [66, с. 169].

Существует группа ошибок, имеющих в диктантах младших школьников с задержкой психического развития и полностью отсутствующих в работах их нормально развивающихся сверстников. Это стойкие ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста.

Методисты и психологи, изучающие особенности усвоения пунктуации обучающимися начальных классов общеобразовательной школы, отмечают, что ученики I и II классов легко выделяют в диктантах предложение с помощью соответствующих знаков препинания. В литературе подчеркивается, что трудности в синтаксически правильном выделении предложений возникают у них лишь в работах творческого характера – сочинениях, изложениях. В то же время многие авторы-дефектологи

указывают на затруднения, которые испытывают дети с задержкой психического развития при необходимости членить текст на предложения [42, с. 161].

Анализ ошибок и их механизмов у детей с ЗПР позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР наблюдаются следующие виды ошибок:

1 группа: ошибки на недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Учащиеся испытывают затруднения в определении числа и последовательности звуков в слове, а также при воспроизведении структурно сложных слов и дифференцировании звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Это выражается в пропусках, заменах, смешениях букв.

2 группа: ошибки на недоразвитие лексической системы языка. Прежде всего, обращает на себя внимание неправильное построение письменного текста. Оно выражается в отсутствии границ между словами и предложениями, пропуск слов, неправильный их порядок.

3 группа: ошибки на недоразвитие грамматической системы языка. Ошибки типа аграмматизмов: морфологических, структурных. Большое количество ошибок, выражающихся в неправильном согласовании, падежном и предложном управлении употреблении видовых и залоговых форм, использование предлогов и союзов.

Рассмотрим модель поэтапной коррекции нарушения письма у детей с ЗПР, разработанной В.И. Лубовским [43, с. 167]. Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ЗПР проводится поэтапно:

1. Восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, при этом содержание этого этапа заключается в формировании полноценных представлений о звуках в разных словах, о фонетических процессах и проведении синтеза звукового состава слова. На этом же этапе проводится коррекция дефектов произношения слов и развитие связного проговаривания слов, предложений.

2. Восполнение пробелов в развитии лексического запаса,

грамматического строя речи. На этом этапе проводится пополнение словарного запаса, изучение построения синтаксических конструкций, а также последовательное развитие грамматики речи.

3. Восполнение пробелов в формировании связной речи. Этот этап коррекции содержит последовательное формирование навыков построения связного высказывания, обучение логическому изложению четких и точных мыслей, подбор необходимых слов и построение предложений.

Учебный материал при обучении детей с ЗПР должен преподноситься небольшими дозами; его усложнение следует осуществлять постепенно. Весь учебный материал должен постоянно повторяться для более тщательного практического закрепления. Очень важно, чтобы предлагаемая деятельность осуществлялась с интересом и эмоциональным подъёмом. Этому способствует использование на уроках красочного дидактического материала и игровых моментов. Очень важно говорить с ребёнком мягким, доброжелательным тоном и поощрять его за малейшие успехи. Таким образом, занятия по коррекции письма активизируют мыслительную деятельность детей, повышают эффективность работы поврежденных участков мозга.

### **Выводы по 1 главе**

Способность видеть орфограммы – это необходимое условие для овладения орфографическими нормами, для успешного применения правил. Значит, эту способность у обучающихся нужно воспитывать. «Выработанная способность обнаруживать то места в словах, где письменный знак не определяется произношением, называется орфографической зоркостью» [48, с.31]. Так как большую часть орфограмм составляют орфограммы слабых позиций, то с точки зрения фонематической концепции русского правописания орфографическую зоркость можно определить, как умение фонологически (позиционно) оценивать каждый звук слова, т.е. различать, какой звук в сильной позиции, а какой в слабой и, значит, какой однозначно указывает на букву, а какой может быть обозначен разными буквами при том

же звучании. В умении обнаруживать звук, находящийся в слабой позиции, прежде всего и состоит орфографическая зоркость.

Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим (собственные ошибки или чужие).

Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая сформированность является одной из главных причин допускаемых ошибок. Эта причина сводит на нет даже хорошее знание правил и умение их применять: школьник не видит орфограмм в процессе письма. Главной причиной слепоты школьников ученые и учителя считают отсутствие эффективных способов формирования орфографической зоркости.

Итак, умение обнаруживать орфограммы, именуемое орфографической зоркостью, выступает базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма.

У детей в норме, в сравнении с детьми с задержкой психического развития, более хорошо развит фонематический слух, зрительное восприятие, сформирована устная речь. Они успешно владеют, на уровне восприятия предметов и явлений окружающего мира, операциями анализа и синтеза. В обучении детей с трудностями усвоения школьных знаний предусматривается систематическое повторение пройденного материала, что является необходимым как для закрепления и обобщения ранее изученного, так и для полноценного усвоения нового.

Таким образом:

- необходимо, чтобы работе над темами предшествовала подготовительная работа (обогащение сенсорного опыта учеников; уточнение, расширение их словарного запаса, развитие связной речи; введение терминологии в пассивный словарь ребенка);
- чтобы дети с задержкой психического развития получали знания о языке, опираясь на свой личный слуховой и произносительный опыт;
- существенное значение в обучении имеет практическая деятельность ребенка;

- недостаточность основных мыслительных операций и памяти, а также замедление скорости приема и переработки сенсорной и вербальной информации у обучающихся с ЗПР определяют необходимость сообщения нового материала предельно развернуто и небольшими дозами, систематическое повторение пройденного материала;
- четкая последовательность, поэтапность действий и рассуждений школьников, которая постепенно свертывается;
- облегчает процесс усвоения и применения знаний и умений работа с алгоритмическими предписаниями;
- развитию познавательной активности учеников, появлению заинтересованности в знаниях о родном языке способствуют также занимательные дидактические игры и игровые приемы;
- принципиальное значение в оптимизации усвоения знаний школьниками с задержкой психического развития имеет использование условно-графических схем и графическое моделирование учебных текстов;
- большое внимание следует уделять формированию у учеников навыков самостоятельного использования имеющихся у них знаний и умений;
- необходимо на первоначальном этапе знакомить детей со всеми опознавательными признаками орфограмм и добиваться их прочного усвоения в практической деятельности.

Обучение отстающих в развитии школьников на основе изложенных положений предполагает не только усвоение ими знаний и умений в области формирования орфографической зоркости, но и содействует преодолению недостатков их умственного и личностного развития.

Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи – рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.



## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Изучив теоретический аспект выбранной темы, мы перешли к эмпирической части исследования. Для определения содержания комплексного подхода к проблеме организации работы по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития был организован обучающий эксперимент.

Данная работа проводилась на базе МАОУ-гимназии №13 г. Екатеринбурга. Экспериментальной площадкой послужил 2 «В» класс общеобразовательной школы, занимающийся по УМК «Перспективная начальная школа». Всего в исследовании приняли участие 25 учеников – обучающиеся 2 «В», из них 3 ученика – с задержкой психического развития.

Исследование проводилось в форме педагогического эксперимента и состояло из трёх этапов:

- констатирующий (подготовка заданий; проведение эксперимента);
- обучающий (изучение темы на основе анализа результата констатирующего эксперимента, выделение ошибок, недочетов, обучающихся; составление и систематизация упражнений и заданий по формированию орфографической зоркости, а именно по распознаванию и написанию изученных орфограмм и неизученных);
- контрольный (описание результатов и анализ).

Констатирующий этап исследования проводился с целью определения уровня сформированности орфографической зоркости у обучающихся с

задержкой психического развития и нормотипичных детей в младших классах.

Данная цель определила характер основных задач, решаемых в ходе эксперимента:

- выявить уровень сформированности орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей;
- определить ошибки и трудности, встречающиеся в письме у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей.

Орфографическая зоркость предполагает обнаружение орфограмм (восприятия и осознания орфограмм) и определение их типа (классификация).

Мы определяли орфографическую зоркость как способность обучающихся обнаруживать и классифицировать орфограммы в результате оценки их признаков на начальном этапе обучения на основе последовательной фиксации отдельных признаков, а на последующем – на основе одновременного нахождения образа-ориентира. Поэтому будем опираться на знание обучающимися всех необходимых и достаточных признаков для обнаружения орфограммы и умением определять их.

Для получения данных по исследованию мы остановились на формировании орфографической зоркости по шести типам орфограмм, представленных в таблице (Таблица 2).

*Таблица 2*

***Тип орфограммы и необходимые умения***

Тип орфограммы	Необходимые орфографические умения
Безударная гласная в корне слова	- умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.
Звонкие и глухие согласные в корне и конце слова	- умение на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный.

Сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн	- умение находить в слове сочетания.
Мягкий знак: - разделительный	- умение находить мягкий согласный звук в корне перед гласными е, ё, ю, я, и.
- показатель мягкости	- умение находить мягкий согласный звук в корне или на конце слова перед гласными е, ё, ю, я, и. - умение находить мягкий согласный звук в середине и конце слова.
Заглавная буква в именах собственных	- умение отличать имена собственные от нарицательных; - умение писать имена собственные с большой буквы.

Выделим следующие критерии оценки уровня орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей:

1. Умение находить опасные сочетания звуков и букв.

2. Умение видеть следующие орфограммы: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости, безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов.

3. Умение различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий:

- слуховой диктант;
- спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова»;
- угадай последнее слово и запиши его;
- вставь пропущенные буквы;
- зачеркни лишнюю букву и верно запиши.

Остановимся на особенностях и целях проведенных методик.

### 1. Слуховой диктант.

Цель: выявить умение обучающихся распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, определять имена собственные и правильно писать их.

### Хозяйка

У Маши гости. Она угощает их чаем. Вот пирог и булочки. Я хочу чая. Брат Маши несёт широкий чайник. Маша наливает чай в большие чашки. Чудесная хозяйка.

*Грамматическое задание:*

1) подчеркнуть слова с сочетанием жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн.

**2. Спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова».**

Цель: выявить умение на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их.

### Лес зимой

Красив зимний наряд леса. На лапах елей лежит снег. На ветках берез снежный пух. Весь в снегу стоит дуб.

*Грамматические задания:*

1) подбери проверочные слова к орфограмме «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова»;

2) найди ошибку, исправь, запиши верно: голунь, варешка, горот, лошка, крушка.

**3. Угадай последнее слово и запиши.**

Цель: умение находить мягкий согласный звук в конце слова и в корне слова перед гласными е, ё, ю, я, и.

Учитель читает стихотворение без последнего слова. Обучающиеся отгадывают его по рифме и записывают в тетрадь.

Я в любую непогоду Тороплюсь забраться в воду. Но к обеду я вернусь - Го-го-го – гогочет...(гусь).	Мы едем в дальние края. Прощайте, верные ... (друзья).
Я по чтению опять	Громко у резных ворот

Получил оценку.... (пять).	Резвый конь копытом ... (бьёт).
Без ключа ты мне поверь Не откроешь эту ... (дверь).	К дню рожденья Кате Мама сшила ... (платье).
Думаю известно всем Дней в неделе ровно... (семь).	Съел сладёна в воскресенье Всё вишневое ... (варенье).

#### 4. Вставь пропущенные буквы.

Цель: выявить умение определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Учитель предлагает обучающимся вставить пропущенные буквы, подбирая к каждому слову проверочное. Изменить слова так, чтобы они стояли в единственном числе.

д...ма	б...рега	с...ды
гр...бы	сл...ды	д...жди
сн...га	цв...ты	д...ревья
м...ря	н...сы	л...са

#### 5. Зачеркни лишнюю букву и верно запиши.

Цель: умение находить в тексте имена собственные, писать имена собственные с заглавной буквы.

В (Д, д) еревне (П, п) ростоквашино живут друзья. Нас встречает дядя (Ф, ф) ёдор. Его друг (К, к)от (М, м) атроскин пьёт молоко. Добрый (П,п) ёс (Ш, ш)арик готовит пирог. Любознательный (П, п) очтальон (П, п) ечкин разносит письма и посылки.

*Грамматическое задание:*

- 1) подчеркнуть первую букву в именах собственных;
- 2) подчеркнуть буквы на месте опасных сочетаний звуков.

С помощью данных заданий проверили, сформированы ли умения видеть ошибки в специально подготовленном тексте, применять на письме изученные правила, подбирать проверочные слова и объяснять орфограммы, писать под диктовку текст, включающий изученные орфограммы, иными

словами, орфографическую зоркость.

Задания проводились в процессе орфографической минутки на уроке русского языка.

На основе критериев мы выделили показатели умений младших школьников:

- «Высокий уровень» – обучающийся имеет представление о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, умеет их находить в тексте и выделять, умеет находить опасные сочетания звуков и букв в словах; умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.
- «Средний уровень» – обучающийся имеет представление о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, но допускает ошибки при их нахождении в тексте и выделении, в словах видит не все опасные сочетания звуков и букв; умеет различать некоторые типы орфограмм по присущим ей признакам.
- «Низкий уровень» – обучающийся испытывает затруднения при представлении о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, систематически допускает ошибки при их нахождении и выделении, не видит в словах опасные сочетания звуков и букв; не умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

Таким образом, предложенный блок заданий комплексного педагогического обследования даёт возможность выяснить уровень

сформированности орфографической зоркости обучающегося в отдельности. На основании этого наметить работу по коррекции нарушений формирования орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Нами была проведена диагностика во 2 «В» классе общеобразовательной школы, занимающихся по УМК «Перспективная начальная школа». Всего в исследовании приняли участие 25 учеников – обучающиеся 2 «В» класса, из них 3 ученика – с задержкой психического развития.

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента. Обработка данных, полученных в ходе выполненных заданий, позволяет говорить о том, что обучающиеся допускают ошибки по шести типам орфограмм, что свидетельствует о неумении детей видеть орфограмму в слове, распознавать её и проверять, то есть, о низком уровне орфографической зоркости.

Проанализируем каждое задание отдельно, с целью определения групп обучающихся: с низким, средним и высоким уровнем развития умений, необходимых для орфограмм. Обучающиеся оценивались по следующим критериям: высокий уровень – 0 ошибок; средний уровень – 1-3 ошибки; низкий уровень – 4 и более ошибок (Приложение 1).

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Безударная гласная в корне слова», позволил выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию «Вставь пропущенные буквы» у нормотипичных детей и детей с ЗПР, покажем результат обследования в таблице 3 (Приложение 2).

Всего в задании «Вставь пропущенные буквы» было двенадцать слов на орфограмму «Безударная гласная в корне слова». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования нормотипичных обучающихся: 27% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно определили место ударения в слове, различают ударные и безударные гласные, подбирают родственные слова или образуют формы проверяемого слова. От одной до трех ошибок допустили при выполнении задания 59% обучающихся второго класса. 14% обучающихся справились с заданиями плохо, они допустили 4 ошибки.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 6 (27%) обучающихся имеется высокий уровень умения различать ударные и безударные гласные, 13 (59%) обучающихся показали средний уровень умения различать ударные и безударные гласные и 3 (14%) обучающихся показали низкий уровень.

Обучающиеся с задержкой психического развития выполнили задание неудовлетворительно и большинство ошибок допустили в следующих словах – берега, снега, деревья. Обучающиеся допустили от 5 до 8 ошибок. По результатам исследования можно сделать следующий вывод: 3 (100%) обучающихся показали низкий уровень умения различать ударные и безударные гласные, подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Таким образом, данное задание позволяет своевременно выявить возникающие у детей трудности в обнаружении орфограммы «Безударная гласная в корне слова» и умения определять место ударения в слове, подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограмм «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн» у большинства



испытуемых находится на среднем и низком уровнях развития.

Результаты слухового диктанта у нормотипичных детей и детей с задержкой психического развития, определяющего сформированность орфографической зоркости, были сведены в таблицу 4 (Приложение 2).

Всего в слуховом диктанте было четырнадцать слов на орфограмму «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования нормотипичных обучающихся по слуховому диктанту: 23% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно распознали в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 54% обучающихся второго класса. 23% обучающихся справились с заданиями плохо, они допустили 5-6 ошибок.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 5 (23%) обучающихся имеется высокий уровень умения распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн. 12 (54%) обучающихся показали средний уровень умения распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн, выделять орфограммы и 5 (23%) обучающихся показали низкий уровень.

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что большинство учеников имеют средний уровень умения распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн.

Обучающиеся с задержкой психического развития выполнили задание неудовлетворительно. По результатам исследования можно сделать следующий вывод: 3 (100%) обучающихся показали низкий уровень умения распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн.

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Звонкие и глухие согласные в корне на конце слова».

Качественный анализ позволил нам выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням: с низким уровнем орфографических умений, 100% у детей с задержкой психического развития и 36% у детей в норме. Со средним уровнем 41% и высоким уровнем 23% детей в норме, обучающиеся с задержкой психического развития со средним и высоким уровнями отсутствуют.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию 2 у нормотипичных детей и детей с задержкой психического развития, покажем результат проверки в таблице 5 (Приложение 2).

Всего в задании «Спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова» было десять слов. Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме: 23% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно на основе речевого слуха различили звонкий и парный ему глухой согласный, подобрали родственные слова или формы проверяемого слова и правильно написали их. Две – три ошибки допустили при выполнении задания 41% обучающихся второго класса. 36% обучающихся справились с заданиями плохо, они допустили от 4 до 7 ошибок.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 5 (23%) обучающихся имеется высокий уровень, 9 (41%) обучающихся показали средний уровень и 8 (36%) обучающихся показали низкий уровень.

Ученики с задержкой психического развития выполнили задание неудовлетворительно и большинство ошибок допустили в следующих словах – наряд, снег, на ветках, голубь, ложка. По результатам исследования можно сделать следующий вывод: 3 (100%) обучающихся показали низкий уровень умения на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой

согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их.

Результаты исследования умений, необходимых для типа орфограммы «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости», позволил выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию «Угадай последнее слово и запиши» у нормотипичных детей и детей с ЗПР, покажем результат проверки в таблице 6 (Приложение 2).

Всего в задании «Угадай последнее слово и запиши» было восемь слов на орфограмму «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак»: 18% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли разделительный мягкий знак в словах. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 82% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 4 (18%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить разделительный мягкий знак. 18 (82%) обучающихся показали средний уровень умения, обучающихся на низком уровне нет.

Анализируя результаты диагностического исследования обучающихся с задержкой психического развития для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак» можно сделать следующий вывод: 3 (100%) обучающихся показали средний уровень умения распознавать в словах разделительный мягкий знак.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме для типа орфограммы «Мягкий знак: показатель мягкости»: 18% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие

обучающиеся верно нашли мягкий согласный звук в корне и конце слова. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 82% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 4 (18%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить мягкий согласный звук в корне и конце слова. 18 (82%) обучающихся показали средний уровень умения, обучающихся на низком уровне нет.

Анализируя результаты диагностического исследования обучающихся с задержкой психического развития для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак» можно сделать следующий вывод: 1 (33%) обучающийся показал средний уровень умения распознавать в словах мягкий согласный звук в корне и конце слова. 2 (67%) обучающихся показали низкий уровень.

Приведенные данные являются показателем того, что орфографические умения, необходимые для орфограммы «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости» у большинства данных испытуемых находятся на среднем уровне развития. Следовательно, орфографические умения, необходимые для орфограммы «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости» у испытуемых в норме и с задержкой психического развития недостаточно развиты.

Результаты диагностики умений, необходимых для типа орфограммы «Заглавная буква в именах собственных», позволил выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням. Большая часть испытуемых имеет средний уровень умений, необходимых для данного типа орфограммы.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию «Зачеркни лишнюю букву и верно запиши» у обучающихся, покажем результат проверки в таблице 7 (Приложение 2).

Всего в задании «Зачеркни лишнюю букву и верно запиши» было пять слов на орфограмму «Заглавная буква в именах собственных». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного

количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме: 36% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли в тексте имена собственные, записали имена собственные с заглавной буквы. Одну – две ошибки допустили при выполнении задания 55% обучающихся второго класса. 9% обучающихся справились с заданиями плохо, они допустили 4 ошибки.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 8 (36%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить в тексте имена собственные и записывать их с заглавной буквы. 12 (55%) обучающихся показали средний уровень умения и 2 (9%) обучающихся показали низкий уровень.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся с задержкой психического развития: 33% обучающихся справились с заданиями с двумя ошибками. Четыре ошибки допустили при выполнении задания 67% обучающихся второго класса. По результатам исследования можно сделать следующий вывод: 1 (33%) обучающийся показал средний уровень умения находить в тексте имена собственные, писать имена собственные с заглавной буквы. 2 (67%) обучающихся показали низкий уровень умения.

Приведенные данные являются показателем того, что орфографические умения, необходимые для орфограммы «Заглавная буква в именах собственных» у большинства испытуемых находятся на среднем уровне развития. Следовательно, орфографические умения, необходимые для орфограммы «Заглавная буква в именах собственных» у испытуемых в норме и с задержкой психического развития недостаточно развиты.

Данные результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы по развитию орфографических умений, необходимых для типа орфограммы «Заглавная буква в именах

собственных».

Таким образом, данные задания позволяют своевременно выявить возникающие у детей трудности в обнаружении орфограмм и умения определять их.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сделать следующий вывод, что орфографическая зоркость по шести типам орфограмм находится на среднем и низком уровне. Высокий показатель – единичный случай.

Общие результаты диагностического исследования орфографических умений испытуемых 2 «В» класса отражены в таблице 3.

Процентные показатели обозначают, сколько обучающихся от участвовавшей в эксперименте группы показали данный результат.

*Таблица 3*

***Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням***

<b>Орфографические умения по типам орфограмм</b>	<b>Уровни в %</b>					
	<b>Высокий</b>		<b>Средний</b>		<b>Низкий</b>	
	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР
Безударная гласная в корне слова	27%	0%	59%	0%	14%	100%
Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова	23%	0%	41%	0%	36%	100%
Сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн	23%	0%	54%	0%	23%	100%
Заглавная буква в именах собственных	36%	0%	55%	33%	9%	67%
Мягкий знак: разделительный	18%	0%	82%	100%	0%	0%
Мягкий знак:	18%	0%	82%	33%	0%	67%

показатель мягкости						
<b>Средний показатель</b>	<b>24%</b>	<b>0%</b>	<b>62%</b>	<b>28%</b>	<b>14%</b>	<b>72%</b>

Анализируя уровни орфографических умений обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей на этапе констатирующего эксперимента мы видим, что обучающиеся показали разный результат, то есть группы с разным уровнем развития.

На наш взгляд, причиной достаточно низких результатов диагностики по выявлению уровня сформированности орфографической зоркости могут быть связаны:

- с незнанием и непониманием термина орфограмма, а также неумением отличить орфограмму от неорфограммы;
- с незнанием орфографических правил или неумением их применять в практической деятельности;
- с неумением различать тип орфограммы по присущим ей признакам;
- с недостаточным знанием парных согласных;
- с небольшим объемом словарного запаса и, как следствие, трудности в подборе проверочных слов;
- с несформированностью приёмов учебной деятельности (самоконтроля, умения действовать по правилу);
- неустойчивое внимание, недостаточное развитие памяти, мыслительные процессы протекают медленно, быстрая утомляемость;
- с невнимательностью учеников, которая ведёт к неправильному выполнению задания.

Проанализировав результаты диагностического исследования обучающихся данного класса о сформированности орфографической зоркости по 1 критерию – умение находить опасные сочетания звуков и букв, мы увидели, что обучающиеся усвоили, что такое опасное сочетание звуков и

букв, но затрудняются найти его в тексте. Выполняя задания по 2 критерию – умение видеть следующие орфограммы: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости, безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, мы увидели, что обучающиеся умеют находить в тексте следующие орфограммы: заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости. В нахождении и выделении орфограмм: безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН у обучающихся возникают затруднения. Больше всего затруднений у обучающихся возникло при выполнении заданий из 3 критерия – умение различать тип орфограммы по присущим ей признакам. Большинство диагностируемых не умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

На основании данных результатов исследования обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей можно утверждать о необходимости систематического и целенаправленного применения методической системы заданий и упражнений, направленной на формирование орфографической зоркости.

Следующим этапом экспериментальной работы была подборка и разработка системы заданий по коррекции нарушений формирования орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе.

### **Выводы по 2 главе**

Для определения содержания комплексного подхода к проблеме организации работы по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей был организован обучающий эксперимент. В исследовании по данной проблеме был использован следующий блок заданий:

- слуховой диктант;
- спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне



и на конце слова»;

- угадай последнее слово и запиши его;
- вставь пропущенные буквы;
- зачеркни лишнюю букву и верно запиши.

Предложенный блок заданий комплексного педагогического обследования даёт возможность выяснить уровень сформированности орфографической зоркости обучающегося в отдельности.

Нами были выделены показатели умений младших школьников с задержкой психического развития:

- «Высокий уровень» – обучающийся имеет представление о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, умеет их находить в тексте и выделять, умеет находить опасные сочетания звуков и букв в словах; умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.
- «Средний уровень» – обучающийся имеет представление о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, но допускает ошибки при их нахождении в тексте и выделении, в словах видит не все опасные сочетания звуков и букв; умеет различать некоторые типы орфограмм по присущим ей признакам.
- «Низкий уровень» – обучающийся испытывает затруднения при представлении о следующих орфограммах: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости; безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, систематически допускает ошибки при их нахождении и

выделении, не видит в словах опасные сочетания звуков и букв; не умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

При исследовании уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся 2 «В» класса, мы увидели, что 24% обучающихся в норме находятся на высоком уровне по шести типам орфограмм, обучающиеся с задержкой психического развития с высоким уровнем отсутствуют. На среднем уровне по шести типам орфограмм находится 62% обучающихся в норме и 28% с задержкой психического развития. 14% обучающихся в норме и 72% обучающихся с задержкой психического развития находятся на низком уровне по шести типам орфограмм.

На основании данных результатов констатирующего эксперимента у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей можно утверждать о необходимости систематического и целенаправленного применения методической системы заданий и упражнений, направленной на формирование орфографической зоркости.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ**

#### **3.1. Обоснование содержания и методики обучающего эксперимента**

Реализуя задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено изучение уровня сформированности орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей.

В результате проделанной работы был получен исходный материал уровня сформированности орфографической зоркости обучающихся, участвующих в эксперименте, проведен анализ результатов обследования.

У обучающихся с задержкой психического развития затруднено усвоение орфографических знаний и умений. Множественные проблемы в правописании проявляются в большом количестве орфографических ошибок в письменных работах обучающихся, из-за трудности в усвоении терминологии, использовании алгоритма орфографических действий.

Основное направление преподавания языка, несомненно, задают учебники русского языка. В настоящее время существуют различные учебно-методические комплексы (УМК) для начальной школы: «Школа России», «Школа 2100», «Гармония», «Перспектива», «Перспективная начальная школа», «Школа XXI век» и др.

Каждый из них имеет свои особенности и подходы по разным вопросам обучения. Основным, волнующим большинство методистов, учителей и психологов, является вопрос о формировании орфографической зоркости у учеников. С целью определения уровня орфографических умений нами были

проанализированы учебники русского языка М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой, входящие в учебно-методические комплекты «Перспективная начальная школа».

Знакомство с первыми орфограммами начинается в период обучения грамоте [2]. В период обучения грамоте авторы не используют термин «орфограмма», заменяя его сочетанием слов «опасное место». Это важно, во-первых, потому, что именно в данный период ребенок начинает писать, и если на первом этапе не заложить основы осознанного отношения к трудностям, то в дальнейшем восполнить пробел, наверстывать будет сложнее.

В результате после года обучения русскому языку по учебнику М.Л. Каленчук, Н.А. Чураковой обучающиеся должны знать/понимать:

1. Правильно называть звуки в слове, делить слова на слоги, ставить ударение, различать ударные и безударные слоги.
2. Делить слова на части для переноса.
3. Производить звуко–буквенный анализ слов и соотносить количество звуков и букв в доступных двусложных словах.
4. Правильно списывать слова, предложения, текст, проверять написанное, сравнивая с образцом.
5. Писать под диктовку слова, предложения, текст из 30–40 слов, писать на слух без ошибок слова, где произношение и написание совпадают.
6. Видеть опасные места в словах, видеть в словах изученные орфограммы.

Во 2 классе идет дальнейшее формирование умения находить орфограммы. Обучающиеся узнают способы решения орфографических задач, знакомятся с общими признаками орфограмм гласных и согласных и учатся по этим признакам находить орфограммы.

Приведем примеры упражнений и заданий из учебника:

1. Упр.93, стр.124. *Прочитай стихотворение.*  
- *Зайнька! – з...вёт л...сица, -*

*Возле ёлочки – к...слица!*  
*Прих...ди! Растёт здесь густо*  
*Эта заячья к...пуста!*  
*- Нет! Прискачешь за к...пусткой –*  
*Сам окажешься закуской!*

*(М.Дружинина)*

*Кто с кем разговаривает в стихотворении?*  
*Спиши его, вставив пропущенные буквы.*  
*В каких случаях ты можешь проверить сомнительные написания?*  
*В каком случае обратишься к помощи словаря «Пиши правильно»?*

2. Упр. 116, стр.151. Устно по цепочке назовите проверочные слова или скажите правила написания.

*Мы с ежом замечательно ж[ы]ли,*  
*Уважали дру[к] дру[ш]ку, друж[ы]ли.*  
*Но открытой оставили дверь,*  
*И с...рдитый б...ж[ы]т он теперь.*  
*И в к...лючей тр...ве ё[ш] исче[с],*  
*И в дремучий отправился ле[с].*

*Спиши отрывок из стихотворения Валентина Берестова, вставив в текст нужные буквы.*

В 3-4 классах характеристика орфограммы дополняется указанием на часть слова, в которой она находится: орфограмма корня, приставки, суффикса и др. Конкретизация понятия орфограммы происходит в связи с накоплением знаний по морфемике и грамматике, а также по мере изучения орфографических правил.

Приведем примеры упражнений и заданий из учебника:

1. Упр.141, стр.142 (3 класс). *Запиши текст правильно, вставляя нужные буквы.*

*(На)кинулась зима (на)зв(е/и)рей. (За)пороши(и/ы)ла снегом п(а/о)ля, (за)в(а/о)лила сугробами л(е/и)са, одела д(е/и)рев(ь/ъ)я*

*л(е/и)дяной к(а/о)рой.*

*Определи падеж всех слов, выделенных жирным шрифтом.*

*В каком падеже стоят все слова, выделенные цветом?*

2. Упр.30, стр.46 (4 класс). *Прочитайте текст. Устно по цепочке назовите все орфограммы, выделенные цветом, вместе с проверочными словами. Спиши, вставляя нужные буквы.*

*Мишины р...сунки*

*По б[а]кам пузат[ава] дом...ка*

*Гига[нц]к... растёт молочай.*

*На веранд... сидят три гном...ка*

*И п[йу]т из блюдеч[и]к [ч ай].*

3. Упр.107, стр.138 (4 класс). *Запиши текст с нужными буквами. Есть ли в тексте изучаемая орфограмма? А разноспрягаемый глагол? Подчеркни его.*

*Если ты (не) хоч...[ш] супа,*

*Поступа...[ш] очень глупо*

*И (не) стан...[ш] нипочём*

*Настоящ...м силач...м!*

Учебники содержат большое количество отрывков из художественных произведений. Очень важно использовать этот материал не только для грамматического анализа, но и для выявления выразительных средств языка и его эстетического воздействия на читателя.

Анализируя учебники русского языка по программе «Перспективная начальная школа», мы увидели, что система обучения не предполагает целенаправленной работы по формированию соответствующего умения, которое именуется орфографической зоркостью. К наиболее распространенному орфографическому упражнению относится упражнение на вставку пропущенных букв. Что оно тренирует? Применение того или иного орфографического правила. А часть слова всегда была уже показана.

При выполнении заданий, приведенных в данных учебниках русского языка, обучающимся не приходится задумываться над «ошибкоопасным»

местом: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв, соответственно, у них нет необходимости пользоваться умением «видеть» место орфограммы – оно уже указано. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах.

Работу над упражнениями следует организовывать так, чтобы шло сопоставление новых знаний с ранее изученными. Так, в данных учебниках при изучении темы присутствуют задания не только на ее изучение, но и на повторение других тем.

Дети знакомятся с термином «орфограмма» и его определением, но упражнений в учебнике не достаточно.

Таким образом, становится понятно, что необходимо достроить существующую систему обучения орфографии недостающим звеном – формированием у обучающихся орфографической зоркости. Можно говорить о создании комплекса упражнений по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития и проверкой эффективности предложенного комплекса посредством экспериментальной работы в школе.

Также, изучив особенности усвоения орфограмм обучающихся с задержкой психического развития, пришли к выводу, что специфические трудности овладения орфографическими навыками, возможно, устранить в процессе коррекционно-педагогического воздействия с использованием специальных приемов и методов [4, с. 173].

У обучающихся на первом этапе формируется умение объяснять написание слов в соответствии с правилом, для этого используются задания, которые включают в работу речедвигательный, зрительный, моторный анализаторы, помогающие лучше запомнить написание слов. С этой целью проводятся с обучающимися следующие виды работ – это при работе в тетради обведение орфограммы цветным карандашом; работа с таблицами родственных слов с обозначением орфограмм; орфографическое

проговаривание слов; письмо по памяти; повторение и воспроизведение слов с определенной орфограммой при работе в тетради; использование перфокарт и таблиц [27, с.174].

Главное при работе с текстом научить обучающихся видеть слова на изученное правило и выделять орфограмму. Сначала обучающиеся учатся видеть и предупреждать ошибки на пройденное правило, затем задания усложняются и проводится работа по дифференциации орфограмм, подчиняющимися различным правилам.

Задача второго этапа формирования грамотного письма: развитие у обучающихся навыков самоконтроля. В этом случае используются специальные приёмы, которые при постоянной работе приучают обучающихся постоянно вглядываться в текст и искать в словах орфограммы, правописание которых подкрепляется правилом. Рассмотрим следующие виды работ:

1. Списывание. Для списывания используют слова, отдельные предложения, небольшие тексты. При списывании следуют следующему алгоритму:

- прочитай целиком текст;
- подели слово в каждом предложении на слоги, диктуй себе по слогам;
- сравни свою запись с текстом, с которого списывал.

Списывание можно дополнить грамматическими заданиями. В работе важно применять выборочное списывание, при использовании которого дается установка, т.е. задания. Например, выписать предложения, которые определяют основную мысль текста. Выписать из текста восклицательные, побудительные, вопросительные, повествовательные предложения; предложение, соответствующее схеме. Выписать слова: близкие (противоположные) по значению, родственные слова, слова с определенным видом орфограмм.



В классе алгоритм списывания составляется с детьми коллективно и размещается рядом с доской. Каждый ученик получает дополнительно карточку, на которой записан весь порядок действия при списывании.

*Памятка.*

- 1. Прочитай предложение, чтобы понять и запомнить его.*
- 2. Повтори предложение, не глядя в текст, чтобы проверить, запомнил ли ты его.*
- 3. Выдели орфограммы в списываемом тексте.*
- 4. Прочитай предложение так, как оно написано.*
- 5. Повтори, не глядя в текст, предложение так, как будешь писать.*
- 6. Пиши, диктуя себе так, как проговорил последние два раза.*
- 7. Проверь написанное:*
  - а) читай то, что написал, отмечая дужками слоги;*
  - б) подчеркни орфограммы в написанном;*
  - в) сверь каждую орфограмму с исходным текстом.*

2. Комментированное письмо. Перед обучающимся – комментатором ставится задача: полно объяснить орфографическое действие, чтобы оно стало понятно другим.

3. Письмо с проговариванием. Орфографическое проговаривание способствует предупреждению ошибок и наиболее прочному усвоению материала.

4. Письмо с пропуском орфограмм. Обучающимся разрешается пропускать букву, если не знают, какую писать.

5. Какографические упражнения. Предлагается обучающимся исправить умышленно допущенные в тексте ошибки.

6. Письмо по памяти. Проводится по схеме: первоначальное чтение (орфоэпическое) текста и работа по содержанию; затем орфографическое чтение учителем, обучающимися, орфографический разбор; проводятся упражнения в запоминании; затем запись и проверка текста.

7. Диктанты. Остановим своё внимание на видах диктанта и целях каждого из них.

*Предупредительный диктант.* Цель: отработка приемов применения правила, что способствует овладению обучающимися алгоритмом действий.

*Объяснительный диктант.* Цель: развитие внимания обучающихся к орфограммам, контролю за правильностью выполнения работы.

*Выборочный диктант.* Цель: развитие орфографической зоркости обучающихся, согласованности действий при работе в коллективе.

*Зрительно-слуховые диктанты.* Цель: развитие зрительной памяти. Способствуют предупреждению ошибок.

8. Грамматический разбор. На начальном этапе можно сначала использовать отдельные слова, словосочетания, предложения, после небольшие связные тексты. Грамматический разбор дает возможность повторить изучаемый материал и учит ориентироваться в теме, отбирать «нужное», способствует развитию речи, внимания, памяти, мышления.

9. Алгоритмы-памятки. Они помогают обучающимся развить навык самопроверки, например:

*Проверь!*

*1. Не пропустил ли ты букву?*

*2. Правильно ли ты написал безударные гласные, парные согласные, непроверяемые согласные?*

*3. Не уверен - спроси у учителя!*

Или вот такая памятка, которая помогает детям правильно написать слова в предложении:

*1. С какой буквы пишу слово?*

*2. Есть ли в слове приставка? Как приставки пишутся со словами?*

*3. Есть ли в слове другие орфограммы? Какие? Назови.*

10. Игровые моменты, которые привлекают внимание детей к данной орфограмме и создают условия для мотивации учения.

Например:

1) Игра «Третий лишний». Вычеркни лишние слова.

*Лес, лестница, лесничий.*

*Смешной, смешать, смешить.*

2) Игра «Назови ошибку». Выдели слова, обозначающие предметы.

*Кукла, дом, море, вышла, ученик.*

*Парта, солнце, железный, дверь, моряк.*

3) Найди «опасное место».

Учитель произносит слова, а дети, как только услышат звук, которому при письме нельзя «доверять», хлопают в ладоши.

*Зуб, папа, лес, мягкий, поле, зима.*

*Сосна, стол, парта, лесной, ком.*

Материал к урокам грамматики подбирается с учётом того, чтобы орфографические и грамматические упражнения способствовали речевому развитию обучающихся: коррекции связной речи и обогащению словаря; формированию языковых обобщений и орфографических навыков.

Следовательно, на заключительном этапе используются такие виды работ, как: составление предложений по схемам, вопросам; работа с деформированными предложениями, деформированным текстом; творческий диктант (составление предложений с определенной грамматической категорией, с различными членами предложения, с постановкой слов в заданном падеже, числе, времени); свободный диктант (допускает определенную свободу обучающимся в выборе слов при записи диктуемого текста).

С целью активизации познавательной и мыслительной деятельности на уроках русского языка рекомендуется использовать игровые моменты, которые привлекают внимание обучающихся к определенной орфограмме, чем создают положительные условия для мотивации в учении игр: «Третий лишний» (вычеркнуть лишнее слово); «Назови ошибку» (выдели слово, обозначающее предмет); «Опасное место» (используются сигнальные

карточки); «Корректирование текста» (текст на доске написан с ошибками, необходимо «исправить» ошибки и объяснить написание слов).

Лексические упражнения (подбор антонимов, синонимов, многозначных слов); картинный словарь; образование уменьшительно-ласкательных существительных, прилагательных; руководствуясь смыслом и рифмой, закончить предложение словом с нужной орфограммой; при помощи суффикса и приставки образовать новые слова, составить словосочетание и т.д. Данная работа направлена на активизацию речи обучающихся и обогащения словаря.

Итак, при организации работы по формированию орфографических навыков используются разные приемы, которые способствуют развитию высших психических процессов, активизации познавательной деятельности, повышению уровня самоконтроля обучающихся. В содержание уроков включаются задания, направленные на развитие фонематических процессов, формирование навыков анализа и синтеза звукобуквенного и слогового слова, уточнение и активизацию словарного запаса.

Таким образом, основное методическое требование к применению упражнений в процессе обучения правописанию методисты связывают с осознанностью выполнения учениками необходимых орфографических действий. Если обучающиеся понимают, с какой целью ими выполняется то или иное упражнение и какой результат должен быть ими достигнут, то эффективность обучения заметно возрастает. Не разнообразие упражнений как таковое, а их целесообразность, определяемая задачами формирования орфографической зоркости приносит положительный эффект.

Упражнения должны формировать определенные языковые умения, воспитывать орфографическую зоркость, навыки сравнения и оценки фактов языка, навыки самоконтроля, развивать чувство языка и способствовать общему развитию обучающихся. Упражнения по орфографии, в результате которых происходит формирование орфографической зоркости; важнейшие вопросы теории, обеспечивающие сознательность действий; правила,

регулирующие процесс письма, – это компоненты единого содержания обучения правописанию в начальной школе.

### **3.2. Содержание экспериментального обучения**

Как мы выяснили ранее, формирование орфографической зоркости является важнейшей задачей, решаемой на уроках русского языка, т.к. именно с ней связано приобретение обучающимися орфографического навыка. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе выполнения различных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие орфографического материала.

Нами были проанализированы упражнения, представленные в учебнике русского языка УМК «Перспективная начальная школа», с точки зрения заданий, направленных на развитие орфографической зоркости. Мы считаем, что задания к некоторым упражнениям требуют уточнения, дополнения, т. к. большинство из них направлено на отработку умения по изучаемой в данной момент теме. Орфограммы, изучаемые ранее, забываются. Нет упражнений, направленных на умение находить опасные сочетания звуков и букв, видеть орфограммы и определять их тип.

На этапе обучающего эксперимента мы разработали и апробировали комплекс упражнений по формированию орфографической зоркости у младших школьников, применяемый на уроке русского языка в начальной школе (Приложение 4).

Задания сформированы по блокам:

1. Зона актуального развития – включает в себя орфограммы на изученные правила: безударная гласная в корне слова, звонкие и глухие согласные в корне и конце слова, сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, мягкий знак: разделительный показатель мягкости, заглавная буква в именах

собственных.

В первом блоке упражнения, представленные в учебнике мы дополнили специальными заданиями, развивающими умение находить опасные сочетания звуков и букв, видеть орфограммы и определять их тип.

2. Зона ближайшего развития – включает в себя задания, содержащие орфограммы на неизученные правила.

Прежде всего, необходимо вооружить детей знанием тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, еще не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм. Если обучающиеся познакомятся с опознавательными признаками этих орфограмм, то они научатся ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил.

При обучении орфографии следует организовать работу над следующими группами опознавательных признаков:

1. Фонетические признаки включают в себя фонетическую позицию в слове, при которой нельзя доверять произношению, например: для гласных – положение в безударном слоге; для парных согласных – положение в абсолютном конце слова или перед парными согласными.

2. Звуки, звукосочетания, буквы содержащие возможность выбора верного нормативного написания из графически возможных, например: гласные а, о, е, и, я; парные звонкие и глухие согласные б, п, в, ф, г, к, д, т.; ж, ш, з, с; сочетания стн (сн), здн (зн), и др.

Так постепенно в памяти у ребят накапливается набор тех звуков и звукосочетаний, которые могут представлять собой орфограммы и привести к орфографической ошибке. В результате многократных упражнений у детей появляется определённый автоматизм – основа орфографической зоркости. Работа над данной группой признаков направлена на запоминание. В процессе этой работы у детей развивается внимание, своего рода «бдительность» в отношении орфограмм.

3. Морфемные признаки учитывают положение звука и буквы в слове

по отношению к морфеме, место «опасных» звуков и букв в приставке, корне, суффиксе или в окончании.

Овладение этим признаком обеспечивается морфемным анализом слов. Зная, какие трудности могут встретиться в приставке, корне, суффиксе, окончании, ученик целенаправленно ищет орфограмму. Работа над третьей группой признаков подготавливает ребят к решению грамматико-орфографических задач. Орфографическая зоркость развивается постепенно, в процессе разнообразных занятий, при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено соответствующими заданиями. Для успешного развития орфографической зоркости очень важна сама установка обучающихся на работу.

4. Морфологические признаки указывают на положение звука или буквы в слове определенной части речи, например: безударное падежное окончание имени существительного – и усваиваются при изучении основных грамматических категорий.

5. При переносе слов с одной строки на другую учитывается слоговой и морфемный состав слова.

Кроме общих опознавательных признаков каждый тип орфограмм имеет еще и частные признаки, присущие только одному типу, иногда – группе сходных орфограмм.

Приведем характеристики важнейших орфограмм, изучаемых в начальной школе (Таблица 4).

*Таблица 4*

***Характеристика орфограмм, изучаемых в начальной школе***

<b>№ п/п</b>	<b>Название орфограммы</b>	<b>Опознавательные признаки (общие и частные)</b>
1	Безударные гласные в корне (проверяемые и непроверяемые)	а) отсутствие ударения; б) гласные а, о, и, е; в) место в слове.
2	Звонкие и глухие согласные	а) парные согласные б-п, г-к, в-ф, д-т, з-с, ж-ш; б) место в слове (в корне, в абсолютном конце слова или перед согласным).

*Продолжение таблицы 4*

3	Непроизносимые согласные	а) «опасные» сочетания звуков или букв стн, здн, сн, зн и др.; б) место в слове.
4	Разделительный ь	Наличие звука [j] после мягкого согласного, наличие гласных я, е, ю, ё.
5	Разделительный ь	а) наличие звука [j] после согласного, наличие гласных букв е, я, ю, ё (гласных звуков [э], [а], [у], [о] после [j]); б) место орфограммы: на стыке приставки, оканчивающейся на согласный, и корня.
6	Раздельное написание предлогов, слитное написание приставок	а) наличие звукосочетания, которое может оказаться предлогом или приставкой; б) часть речи: глагол не может иметь предлога, предлог относится к имени существительному или местоимению.
7	Заглавная буква в именах собственных	а) место в слове: первая буква; б) значение слова: название или имя.
8	Заглавная буква в начале предложения	а) место в слове: первая буква; б) место в предложении: первое слово.
9	Сочетания жи, ши, ча, ща, чу, щу	Наличие в слове сочетаний.
10	ь на конце имен существительных после шипящих	а) наличие на конце слова всегда мягких шипящих ч и щ или всегда твердых ш и ж; б) часть речи: имя существительное; в) род: мужской или женский.
1.1	Безударные окончания имен существительных	а) место орфограммы: в окончании; б) наличие в окончании безударного е - и; в) часть речи: имя существительное.
12	Правописание окончаний имен прилагательных -ого, -его	а) наличие такого сочетания; б) их место: на конце слова; в) часть речи: имя прилагательное.
13	Правописание безударных личных окончаний глаголов	а) часть речи: глагол; б) место: в окончании слова; в) наличие знакомых окончаний ут - ют, ат - ят, отсутствие ударения; г) время глагола: настоящее или будущее.

В рамках каждого блока детям предлагаются задания, направленные на осознание получаемой информации и осознанно выполняемого орфографического действия.

Различные виды упражнений способствовали закреплению и отработке орфографических умений на определенный тип орфограмм, развитию умений дифференцировать орфограммы, находить опасные сочетания звуков



и букв, различать тип орфограммы по присущим ей признакам, а так же развитию познавательной активности и познавательного интереса к урокам русского языка.

Таким образом, в процессе применения разработанного коррекционно-пропедевтического комплекса по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития наблюдалась динамика спада орфографических ошибок, а также развитие умений обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков.

### **3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента**

После осуществления коррекционной работы нами был проведен контрольный эксперимент с целью определения эффективности использования комплекса упражнений, направленного на развитие орфографической зоркости у обучающихся в младших классах, путем сравнительного анализа результатов исследования.

Мы использовали тот же блок заданий, что и на констатирующем этапе, но содержание предлагаемого материала было изменено (Приложение 5).

Рассмотрим результаты контрольного эксперимента. Обработка данных, полученных в ходе выполненных заданий, позволяет говорить о том, что обнаружена положительная динамика роста за счет целенаправленного применения методической системы формирования орфографической зоркости.

Анализ результатов исследования показал, что в умениях, необходимых для типа орфограммы «Безударные гласные в корне слова», у обучающихся обнаружена положительная динамика роста за счет

целенаправленного применения методической системы формирования орфографической зоркости.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию «Найди орфограмму «Безударная гласная в корне слова» и рядом запиши проверочное слово» у нормотипичных детей и детей с ЗПР, покажем результат обследования в таблице 8 (Приложение 3).

Всего в задании «Найди орфограмму «Безударная гласная в корне слова» и рядом запиши проверочное слово» было десять слов на орфограмму «Безударная гласная в корне слова». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования нормотипичных обучающихся: 45% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли орфограмму «Безударная гласная в корне слова», подобрали к каждому слову проверочное. От одной до трех ошибок допустили при выполнении задания 50% обучающихся второго класса. Четыре ошибки допустил один обучающийся.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 10 (45%) обучающихся имеется высокий уровень умения определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова, 11 (50%) обучающихся показали средний, на низком уровне остался один обучающийся – 5%.

У обучающихся с ЗПР мы можем также наблюдать положительную динамику. Если на констатирующем эксперименте высокого и среднего уровня не было ни у одного обучающегося, то на контрольном эксперименте средний уровень показали два обучающихся. Сергей и Мария самостоятельно определяют место ударения в слове, подбирают родственные слова. На низком уровне остался один ребёнок.

Таким образом, данное задание позволяет нам увидеть положительную динамику в умении определять место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные; подбирать родственные слова или образовывать формы проверяемого слова.

Усвоение данной орфограммы требует достаточно длительных сроков обучения.

Анализ результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограмм «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн» получили следующие результаты, которые сведены в таблицу 9 (Приложение 3).

Всего в слуховом диктанте было одиннадцать слов на орфограмму «Сочетания жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме по слуховому диктанту: 60% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно записали текст и выделили орфограммы. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 40% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 13 (60%) обучающихся имеется высокий уровень умения списывать текст, выделять орфограммы и подбирать проверочные слова, 9 (40%) обучающихся показали средний уровень умения распознавать в словах сочетания жи-ши, чу-щу, ча-ща, чк-чн, обучающихся на низком уровне нет.

У обучающихся с задержкой психического развития мы видим положительную динамику. На этапе контрольного эксперимента испытуемые допустили значительно меньше ошибок в слуховом диктанте, чем на констатирующем. Все обучающиеся с ЗПР показали средний уровень.

Результаты по заданию «Спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова» у обучающихся данного

эксперимента, определяющего сформированность орфографической зоркости, были сведены в таблицу 10 (Приложение 3).

Всего в задании «Спиши текст, найди орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова» было десять слов на данную орфограмму. Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования нормотипичных обучающихся: 45% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно списали текст и вставили пропущенные буквы. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 51% обучающихся второго класса. 4% обучающихся справились с заданиями плохо, они допустили 4 ошибки.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 10 (45%) обучающихся имеется высокий уровень умения на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их, 11 (51%) обучающихся показали средний уровень и 1 (4%) обучающийся показали низкий уровень.

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что большинство учеников имеют высокий и средний уровни умения на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их. Обучающийся, который показал низкий уровень, не видит орфограмму «Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова».

По результатам исследования обучающихся с ЗПР можно сделать следующий вывод: два (67%) обучающихся показали средний уровень умения на основе речевого слуха различать звонкий и парный ему глухой согласный, подбирать родственные слова или формы проверяемого слова и правильно писать их. 1 (33%) ученик показал низкий уровень.

После анализа результата уровня сформированности умений, необходимых для типа орфограммы «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости», были получены следующие результаты, которые отражены в таблице 11 (Приложение 3).

Всего в задании «Угадай последнее слово и запиши» было восемь слов на орфограмму «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак»: 55% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли разделительный мягкий знак в словах. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 45% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 12 (55%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить разделительный мягкий знак. 10 (45%) обучающихся показали средний уровень умения, обучающихся на низком уровне нет.

Анализируя результаты диагностического исследования обучающихся с задержкой психического развития для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак» можно сделать следующий вывод: 2 (67%) обучающихся показали средний уровень умения распознавать в словах разделительный мягкий знак, 1 (33%) обучающийся показал низкий уровень.

Из данных мы видим, каковы результаты диагностического исследования обучающихся в норме для типа орфограммы «Мягкий знак: показатель мягкости»: 59% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли мягкий согласный звук в корне и конце слова. Одну – три ошибки допустили при выполнении задания 41% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 13 (59%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить мягкий согласный звук в корне и конце слова. 9 (41%) обучающихся показали средний уровень умения, обучающихся на низком уровне нет.

Анализируя результаты диагностического исследования обучающихся с задержкой психического развития для типа орфограммы «Разделительный мягкий знак» можно сделать следующий вывод: 3 (100%) обучающихся показали средний уровень умения распознавать в словах мягкий согласный звук в корне и конце слова.

Приведенные данные являются показателем того, что орфографические умения, необходимые для орфограммы «Мягкий знак: разделительный и показатель мягкости» у большинства данных испытуемых находятся на высоком и среднем уровнях развития. Следовательно, орфографические умения обнаруживать орфограммы у испытуемых в норме и с задержкой психического развития показали положительную динамику.

Результаты диагностики умений, необходимых для типа орфограммы «Заглавная буква в именах собственных», позволил выделить подгруппы детей относящихся к различным уровням. Большая часть испытуемых имеет средний уровень умений, необходимых для данного типа орфограммы.

Для наглядного представления о количестве ошибок по заданию «Зачеркни лишнюю букву и верно запиши» у обучающихся, покажем результат проверки в таблице 12 (Приложение 3).

Всего в задании «Зачеркни лишнюю букву и верно запиши» было пять слов на орфограмму «Заглавная буква в именах собственных». Общее количество процентных соотношений высчитывалось от заданного количества слов. Количество ошибок (средний показатель) высчитывался от заданного количества обучающихся.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся в норме: 64% обучающихся справились с заданиями без ошибок, такие обучающиеся верно нашли в тексте имена собственные,

записали имена собственные с заглавной буквы. Одну – две ошибки допустили при выполнении задания 36% обучающихся второго класса.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы: у 14 (64%) обучающихся имеется высокий уровень умения находить в тексте имена собственные и записывать их с заглавной буквы. 8 (36%) обучающихся показали средний уровень умения. Обучающихся на низком уровне нет.

Мы получили следующие результаты диагностического исследования обучающихся с ЗПР: 67% обучающихся справились с заданиями с двумя-тремя ошибками, 33% обучающихся справились с заданиями без ошибок. По результатам исследования можно сделать следующий вывод: 1 (33%) обучающийся показал высокий уровень умения находить в тексте имена собственные, писать имена собственные с заглавной буквы, 2 (67%) обучающихся показали средний уровень.

Анализируя работы обучающихся, после коррекционной работы мы увидели, что видна положительная динамика. Приведенные данные являются показателем того, что орфографические умения, необходимые для орфограммы «Заглавная буква в именах собственных» у данных испытуемых находятся на высоком среднем уровнях развития. Следовательно, орфографические умения обнаруживать орфограмму «Заглавная буква в именах собственных» у испытуемых в норме и с задержкой психического развития развито достаточно.

Сведения о распределении детей по уровням сформированности орфографических умений на этапе контрольного эксперимента отражены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

## Нормотипичные обучающиеся

Фамилия, им	Характер ошибки											
	Безударная гласная в корне		Звонкие и глухие согласные на конце слова		Сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн		Заглавная буква в именах собственных		Разделительный мягкий знак		Мягкий знак: показатель мягкости	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Диана А.	3	2	3	1	1	0	2	0	3	2	3	0
Олег А.	2	2	3	3	0	0	0	0	2	1	3	1
Дарья Б.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Даниил В.	4	3	5	3	4	3	3	1	4	2	5	1
Дарья Г.	2	0	1	3	2	1	3	0	2	1	2	0
Татьяна Д.	3	1	3	3	2	0	2	0	2	1	2	1
Роман Е.	6	3	5	3	4	3	5	2	6	1	5	2
Антон З.	4	2	3	3	3	1	3	1	3	0	1	1
Кристина К.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Екатерина К.	5	0	3	3	3	0	2	1	0	0	0	0
Евгений Л.	2	1	2	2	2	1	1	0	3	2	1	0
Михаил М.	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Павел М.	4	1	0	1	0	0	0	1	2	0	3	1
Арина Н.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
София Н.	1	0	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0
Алёна П.	2	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
Александр П.	7	4	6	4	5	4	6	2	4	1	5	3
Павел С.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Алексей С.	5	2	4	0	3	3	3	0	4	0	4	0
Виктория Т.	2	1	2	0	3	2	2	1	1	1	2	1
Вероника Ш.	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0
Дмитрий Ш.	4	2	3	2	3	3	3	1	3	1	5	2



Таблица 6

**Обучающиеся с задержкой психического развития**

Фамилия, имя	Характер ошибки											
	Безударная гласная в корне		Звонкие и глухие согласные на конце слова		Сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн		Заглавная буква в именах собственных		Разделительный мягкий знак		Мягкий знак: показатель мягкости	
	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Сергей Б.	5	4	7	3	4	3	5	2	4	3	6	3
Евгений К.	6	5	8	5	5	4	7	3	6	4	7	5
Мария Т.	4	3	5	3	4	3	4	2	5	2	5	3

	Высокий уровень
	Средний уровень
	Низкий уровень

Общие результаты диагностического исследования орфографических умений испытуемых отражены в таблице 7.

Таблица 7

**Результаты диагностического исследования орфографических умений по уровням**

Орфографические умения по типам орфограмм	Уровни в %					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР	Нормотипичные дети	Дети с ЗПР

	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Безударная гласная в корне слова	38%	45%	0%	0%	54%	50%	33%	67%	8%	5%	67%	33%
Звонкие и глухие согласные в корне и на конце слова	42%	45%	0%	0%	54%	51%	67%	67%	4%	4%	33%	33%
Сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн	48%	60%	0%	0%	48%	40%	67%	100 %	4%	0%	33%	0%
Заглавная буква в именах собственных	54%	64%	0%	33 %	46%	36%	67%	67%	0%	0%	33%	0%
Мягкий знак: разделительный	44%	55%	0%	0%	48%	45%	33%	67%	8%	0%	67%	33%
Мягкий знак: показатель мягкости	48%	59%	0%	0%	48%	41%	67%	100 %	4%	0%	33%	0%
<b>Средний показатель</b>	<b>24%</b>	<b>55%</b>	<b>0%</b>	<b>6%</b>	<b>62%</b>	<b>43%</b>	<b>28%</b>	<b>78%</b>	<b>14%</b>	<b>2%</b>	<b>72%</b>	<b>16%</b>

Из таблицы видим, что процентное распределение испытуемых в контрольном эксперименте по уровням орфографических умений значительно отличается от констатирующего эксперимента: у нормотипичных детей высокий уровень увеличился на 9%, средний уровень снизился на 7%, низкий уровень на 4%.

У детей с ЗПР мы так же наблюдаем положительную динамику: увеличение детей на 6%, находящихся на высоком уровне, увеличение детей на 11%, находящихся на среднем уровне, снижение среднего показателя низкого уровня на 16%.

Увеличение числа обучающихся с высоким уровнем орфографических

умений за счёт имеющихся потенциальных возможностей обучающихся со средним уровнем, а также вследствие целенаправленной и систематической работы со стороны учителя на уроках русского языка, т.к. систематическое попутное повторение изученного способствует тому, что обучающиеся хорошо запоминают написание трудных слов. Так же можем наблюдать у обучающихся снижение количества детей с низким уровнем развития орфографических умений. Полученные данные указывают на то, что орфографические умения испытуемых нормотипичных детей находятся на более высоком уровне формирования.

У обучающихся с ЗПР вследствие коррекционной работы произошли значительные изменения, Сергей и Мария с низкого уровня перешли на средний по шести типам орфограмм. У Евгения остался низкий уровень по четырём типам орфограмм.

В ходе педагогической работы на уроках обучающимся предлагались задания, направленные на коррекцию нарушений формирования орфографической зоркости по шести типам орфограмм. При выполнении упражнений обучающимся предоставляется значительно большая самостоятельность, которая постепенно возрастает – учитель лишь прослеживает правильность применения правила. Таким образом, процесс применения правила автоматизируется, а в памяти ребенка восстанавливается не все правило, а лишь основные его признаки.

Проанализировав результаты диагностического исследования обучающихся данного класса о сформированности орфографической зоркости по 1 критерию – умение находить опасные сочетания звуков и букв, мы увидели, что обучающиеся усвоили, что такое опасное сочетание звуков и букв, могут найти его в тексте. Выполняя задания по 2 критерию – умение видеть следующие орфограммы: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости, безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, мы установили, что обучающиеся

видят и выделяют в тексте перечисленные выше орфограммы. При выполнении заданий из 3 критерия – умение различать тип орфограммы по присущим ей признакам, большинство диагностируемых научились различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

Таким образом, систематическое использование упражнений, направленных на развитие орфографической зоркости способствовали успешному закреплению обнаруживать орфограммы в словах и между словами, находить опасные сочетания звуков и букв, различать тип орфограммы по присущим ей признакам, а так же познавательной активности и познавательного интереса к урокам русского языка.

Результаты нашего исследования показали увеличение числа обучающихся с высоким уровнем орфографических умений за счёт имеющихся потенциальных возможностей обучающихся со средним уровнем, а также вследствие целенаправленной и систематической работы со стороны учителя на уроках, т.к. систематическое попутное повторение изученного способствует тому, что обучающиеся хорошо запоминают написание трудных слов. Так же можем наблюдать у нормотипичных обучающихся и обучающихся с ЗПР снижение количества с низким уровнем развития орфографических умений.

Орфографическая зоркость формируется, развивается постепенно, в процессе языкового анализа и синтеза, выделения звуков и букв, морфем при чтении, при письме диктантов, при списывании, если оно осложнено заданиями, и в других упражнениях. Для успешного развития зоркости очень важна установка самих обучающихся на ее выработку, сознательное отношение.

При систематической отработке зоркость автоматизируется и становится компонентом орфографического навыка, обеспечивая успешное выполнение первых этапов орфографического действия: обнаруживания и опознавания орфограммы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках данной работы нами были решены как теоретические, так и практические задачи исследования. Прежде всего, нами были рассмотрены лингвистические основы преподавания орфографии и выработки орфографического навыка, психолого – педагогические основы развития орфографической зоркости, выявлены особенности речевого и познавательного развития обучающихся с задержкой психического развития, также были рассмотрены особенности овладения навыками письма обучающимися с задержкой психического развития.

Орфографическая зоркость является базовым орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию. Орфографическая зоркость – это способность, умение быстро обнаруживать в тексте, в словах и их сочетаниях орфограммы, а также определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим. Формирование умения обнаруживать орфограммы происходит постепенно, в процессе выполнения разнообразных упражнений, обеспечивающих зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание орфографического материала.

Мы установили, что в методическом аппарате учебников система обучения не предполагает целенаправленной работы по формированию орфографической зоркости. К наиболее распространенному орфографическому упражнению относится упражнение на вставку пропущенных букв. При выполнении заданий обучающимся не приходится задумываться над «ошибкоопасным» местом: на месте орфограммы они уже видят пропуски букв, соответственно, у них нет необходимости пользоваться умением «видеть» место орфограммы – оно уже указано. Существенно не изменяют положения и такие упражнения, как подчеркивание и группирование орфограмм в написанных словах. Также, в основном,

орфографические упражнения направлены на закрепление только одного правила. Работу над упражнениями следует организовывать так, чтобы шло сопоставление новых знаний с ранее изученными.

Проведенная диагностика 2 «В» показала, что обучающиеся усвоили, что такое опасное сочетание звуков и букв, но затрудняются найти его в тексте, видят в тексте следующие орфограммы: заглавная буква в именах собственных, разделительный мягкий знак (ь), мягкий знак (ь): показатель мягкости. В нахождении и выделении орфограмм: безударные гласные в корне слова, парные согласные в корне и на конце слов, правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН у обучающихся возникают затруднения. Большинство диагностируемых не умеет различать тип орфограммы по присущим ей признакам.

Сравнивая уровни орфографических умений обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей на этапе констатирующего эксперимента мы видим, что обучающиеся показали разный результат, то есть группы с разным уровнем развития. Высокий уровень показали 24% нормотипичных обучающихся, обучающихся с ЗПР на высоком уровне нет. На среднем уровне находятся 62% нормотипичных детей, детей с ЗПР – 28%. На низком уровне находятся 72% обучающихся с ЗПР и 14% обучающихся в норме.

На основании данных результатов исследования обучающихся с задержкой психического развития и нормотипичных детей можно утверждать о необходимости систематического и целенаправленного применения методической системы заданий и упражнений, направленной на формирование орфографической зоркости.

На этапе обучающего эксперимента мы разработали и апробировали систему упражнений применяемых на уроке русского языка в начальной школе, направленную на развитие орфографической зоркости у обучающихся в младших классах.

Задания сформированы по блокам:

1. Зона актуального развития – включает в себя орфограммы на изученные правила: безударная гласная в корне слова, звонкие и глухие согласные в корне и конце слова, сочетание жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, мягкий знак: разделительный и смягчающий, заглавная буква в именах собственных.

2. Зона ближайшего развития – включает в себя задания, содержащие орфограммы на неизученные правила. При обучении орфографии в начальных классах учителю следует организовать работу над группами опознавательных признаков.

После реализации коррекционно – пропедевтического комплекса нами была проведена вторичная диагностика. Мы опирались на ранее выделенные критерии, уровни и получили следующие результаты диагностического исследования: у нормотипичных детей высокий уровень увеличился 9%, средний уровень снизился на 7%, низкий уровень на 4%. У детей с ЗПР мы так же наблюдаем положительную динамику: увеличение детей на 16%, находящихся на среднем уровне, снижение среднего показателя низкого уровня на 16%.

Увеличение числа обучающихся с высоким уровнем орфографических умений за счёт имеющихся потенциальных возможностей обучающихся со средним уровнем, а также вследствие целенаправленной и систематической работы со стороны учителя на уроках русского языка, т.к. систематическое попутное повторение изученного способствует тому, что обучающиеся хорошо запоминают написание трудных слов. Так же можем наблюдать у обучающихся снижение количества детей с низким уровнем развития орфографических умений. Полученные данные указывают на то, что орфографические умения испытуемых нормотипичных детей находятся на более высоком уровне формирования.

Проведенная нами диагностика показала, что обучающиеся усвоили, что такое опасное сочетание звуков и букв, могут найти его в тексте, видят и выделяют в тексте следующие орфограммы: правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА,

ЧУ-ЩУ, ЧК-ЧН, заглавной букве в именах собственных, мягком знаке: разделительном и смягчающем (ь); безударных гласных в корне слова, парных согласных в корне и на конце слов, большинство диагностируемых научились различать тип орфограммы по присущим ей признакам, видят орфограммы на неизученные правила.

Разработанный нами комплекс по формированию орфографической зоркости у обучающихся с задержкой психического развития доказал свою эффективность. Следовательно, выдвинутая гипотеза, подтвердилась: предполагается, что формирование орфографической зоркости младших школьников будет проходить более успешно, если в ходе обучения будет применяться комплекс упражнений, направленный на формирование умений находить и классифицировать орфограммы по заданным признакам.

Коррекционно-пропедевтический комплекс, направленный на формирование орфографической зоркости у обучающихся в младших классах может оказать помощь педагогам на уроках русского языка.

Основные результаты исследования были представлены на всероссийских научно-практических конференциях студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС» в апреле 2018 г. Материалы статей находятся в приложении 6.



## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Агаркова, Н. Г. Азбука. 1 класс [Текст] : учебник по обучению грамоте и чтению / под ред. М. Л. Каленчук. – М. : Академ-книга, 2016. – 128 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. – М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. – 215 с.
4. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков [Текст] / Н. Н. Алгазина. – М., 1987. – 432 с.
5. Алферов, А. Д. Родной язык в средней школе (опыт методики) [Текст] / А. Д. Алферов. – 3 изд. – М. : Тип. Г. Лисснера, 1996. – 556 с.
6. Аристова, Т. А. Образование младших школьников [Текст] / Т. А. Аристова, С. В. Кривых. – СПб. : ИПК СПО-НОУ «Экспресс», 2010. – 194 с.
7. Арямова, О. С. Обучение решению орфографических задач [Текст] / О. С. Арямова // Начальная школа. – 1988. – № 4. – С. 21-38.
8. Арямова, О. С. Урок русского языка в начальной школе. Разработка технологической карты урока [Текст] : учебное пособие по методике обучения русскому языку и литературе / О. С. Арямова [и др.]. – Пенза : ПГУ, 2013. – 142 с.
9. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб., 2001. – С. 115-118.
10. Багичева, Н. В. Теоретические основы и методика

филологического образования младших школьников [Текст] : учебное пособие / Н. В. Багичева, М. Л. Кусова, Е. И. Плотникова, С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова. – М. : ФЛИНТА ; Наука, 2011. – 272 с.

11. Бакулина, Г. А. Новый подход к словарно-орфографической работе на уроках русского языка [Текст] / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2000. – № 7. – С. 34-37.

12. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе [Текст] / М. Т. Баранов. – М., 2000. – 368 с.

13. Богоявленский, Д. Д. Психология усвоения орфограмм [Текст] / Д. Д. Богоявленский. – М. : Просвещение, 1966. – 344 с.

14. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии [Текст] / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2003. – № 4 – С. 39-48.

15. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 164 с.

16. Буковцова, Н. И. Овладение системой фонем языка учащимися с задержкой психического развития на подготовительном этапе коррекционно-логопедической работы при дисграфии [Текст] / Н. И. Буковцова, И. Н. Макарова // Логопедия. – 2004. – № 1. – С. 32-36.

17. Буркова, Т. В. Об упражнениях при обучении грамматике и правописанию [Текст] / Т. В. Буркова, К. Д. Ушинский // Начальная школа. – 1991. – № 11. – С. 11-20.

18. Буслаев, Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка [Текст] : учебное пособие для преподавателей : Ч. 1-2 / сост. Ф. И. Буслаев. – М. : Унив. тип., 1858.

Ч. 1 : Этимология. – 1858. – 244 с.

Ч. 2 : Синтаксис. – 1858. – 428 с.

19. Власенков, А. И. Методика обучения орфографии в школе [Текст] / А. И. Власенков. – Москва : Русское слово, 2011. – 231 с.

20. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 326 с.
21. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой [и др.] – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
22. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / под ред. М. В. Гошезо. – М. : Просвещение, 1991. – 367 с.
23. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – С. 441-469.
24. Граник, Г. Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности [Текст] / Г. Г. Граник // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 42-49.
25. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. – М., 1973. – 458 с.
26. Жаренкова, Г. И. Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции [Текст] / Г. И. Жаренкова // Дефектология. – 1973. – № 44. – С. 117-122.
27. Жедек, П. С. Методика обучения орфографии (теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах) [Текст] / П. С. Жедек. – М. : Просвещение, 1992. – 318 с.
28. Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий у младших школьников [Текст] / С. Ф. Жуйков. – М., 1965. – 296 с.
29. Ибрагимова, А. И. Развитие орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка [Текст] / А. И. Ибрагимова. – Н. Челны, 1997. – 368 с.
30. Иванова, В. Ф. Современная русская орфография [Текст] / В. Ф. Иванова. – М., 1991. – 178 с.
31. Иванова, В. Ф. Трудные вопросы орфографии [Текст] / В. Ф. Иванова. – М. : Просвещение, 1982. – 146 с.

32. Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В. А. Илюхина // Начальная школа. – 2008. – № 8. – С. 116-119.
33. Каленчук, М. Л. Русский язык. 2 класс [Текст] : учеб. для общеобразоват. организаций : в 3 ч. Ч 1. / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2016. – 176 с.
34. Каленчук, М. Л. Русский язык. 2 класс [Текст] : учеб. для общеобразоват. организаций. : в 3 ч. Ч. 2 / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 160 с.
35. Каленчук, М. Л. Русский язык. 2 класс [Текст] : учеб. для общеобразоват. организаций : в 3 ч. Ч. 3 / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2017. – 176 с.
36. Канакина, В. П. Работа с трудными словами в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / В. П. Канакина. – М. : Просвещение, 2007. – 128 с.
37. Капустина, Г. М. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Г. М. Капустина. – Москва, 1991. – 198 с.
38. Клопова, А. И. Развитие интереса к изучению русского языка [Текст] / А. И. Клопова // Начальная школа. – 1988. – № 11. – С. 87-104.
39. Кузьмина, С. М. Теория русской орфографии [Текст] / С. М. Кузьмина. – М., 1987. – 374 с.
40. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития [Текст] : практ. пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Образование, 1992. – 388 с.
41. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Текст] : учебное пособие / В. В. Лебединский. – М. : Издательство Московского университета, 1985. – 425 с.
42. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического

развития[Текст] / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 208 с.

43. Лубовский, В. И. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] : пособие для учителей ; под ред. Т. А. Власовой [и др.]. – М. : Просвещение, 1981. – 195 с.

44. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия педагогических наук, 1950. – 352 с.

45. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – М., 1987. – 368 с.

46. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, О. В. Горецкий. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 472 с.

47. Львов, М. Р. Обучение орфографии в начальных классах [Текст] / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1984. – № 12 – С. 42-56.

48. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / под ред. М. С. Соловейчика. – М. : Просвещение, 1992. – 306 с.

49. Мишина, Т. И. Упражнения с выборочным ответом при повторении орфографии [Текст] / Т. И. Мишина // Начальная школа. – 1996. – № 9 – С. 34-42.

50. Моисеев, А. И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография [Текст] / А. И. Моисеев. – М. : Просвещение, 1980. – 273 с.

51. Напольнова, Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка [Текст] : пособие для учителя / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1983. – 175 с.

52. Онищук, В. А. Урок в современной школе [Текст] : пособие для учителя / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 132 с.

53. Панов, М. В. Теория письма. Орфография. Современный русский язык [Текст] / М. В. Панов ; под ред. В. А. Белошапковой. – 2-е изд. – М., 2009. – 209 с.
54. Поддубная, Н. Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР [Текст] / Н. Г. Поддубная // Дефектология. – 1980. – № 4. – С. 136-148.
55. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. – М. : Владос, 2003. – 128 с.
56. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL : [минобрнауки.рф/documents/922/file/227/poop\\_noo\\_reestr.doc](http://минобрнауки.рф/documents/922/file/227/poop_noo_reestr.doc) (дата обращения: 17.09.2018).
57. Приступа, Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе [Текст] : учебное пособие для студентов и учителей-словесников / Г. Н. Приступа. – Рязань, 1973. – 318 с.
58. Разумовская, Л. И. Методика обучения орфографии в школе [Текст] : кн. для учителя / Л. И. Разумовская. – М. : Просвещение, 1996. – 251 с.
59. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе [Текст] / М. М. Разумовская. – М., 1992. – 328 с.
60. Рамзаева, Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младшего школьника [Текст] / Т. Г. Рамзаева. – СПб., 1997. – 494 с.
61. Репкин, В. В. Развивающее обучение языку и проблема орфографической грамотности [Текст] / В. В. Репкин // Начальная школа. – 1999. – № 7. – С. 35-48.
62. Репкин, В. В. Формирование орфографического навыка как умственного действия [Текст] / В. В. Репкин // Вопросы психологии. – 1960. – № 2. – С. 135-141.

63. Рождественский, Н. С. Обучение орфографии в начальной школе [Текст] / Н. С. Рождественский. – М. : Просвещение, 1960. – 328 с.
64. Русский язык [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин [и др.] ; под ред. Л. Л. Касаткина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 768 с.
65. Савинова, З. А. Виды работ по формированию орфографической зоркости [Текст] / З. А. Савинова // Начальная школа. – 1996. – № 1. – С. 87-95.
66. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 269 с.
67. Селезнева, Л. Б. Русское правописание [Текст] / Л. Б. Селезнева. – М. : Высшая школа, 1997. – 265 с.
68. Селезнёва, М. С. Работа по развитию орфографической зоркости [Текст] / М. С. Селезнева // Начальная школа. – 1997. – № 1. – С. 102-107.
69. Симакова, Е. С. Самостоятельная работа над словарными словами. – М. : Издательство «Экзамен», 2006. – 253 с.
70. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения [Текст] / М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1993. – 482 с.
71. Стрекалова, Т. А. Особенности логического мышления у школьников с задержкой психического развития [Текст] / Т. А. Стрекалова // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 51-57.
72. Тимофеев, А. С. Орфоэпические минутки на уроках русского языка и чтения в начальной школе [Текст] / А. С. Тимофеев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 48 с.
73. Тлюстен, Л. Ш. Орфографическая зоркость и ее роль в формировании навыков русского правописания у учащихся начальной школы [Текст] / Л. Ш. Тлюсен. – М., 2008. – 154 с.

74. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. – СПб. : Питер, 2008. – 192 с.
75. Трубицына, Г. Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте [Текст] / Г. Д. Трубицына // Начальная школа. – 1990. – № 3. – С. 98-105.
76. Узорова, О. В. Самые хитрые и трудные для написания слова русского языка. 1 – 4 класс [Текст] / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : АСТ ; Астрель, 2010. – 33 с.
77. Ульенкова, У. В. О готовности системы общего образования к инклюзивному психологическому обслуживанию детей с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова // Нижегородское образование. – 2010. – № 3. – С. 136-145.
78. Ушаков, М. В. Методика правописания [Текст] : пособие для учителей сред. школы / М. В. Ушаков. – 3-е изд., перераб. – Москва ; Ленинград : Учпедгиз, 1947. – 167 с.
79. Ушакова, Л. И. Орфографические правила и исключения [Текст] / Л. И. Ушакова // Русский язык в школе. – 2008. – № 4. – С. 15-21.
80. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2010. – 31 с.
81. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2017. – 404 с.
82. Фролова, Л. А. Структура орфографической зоркости и условия её развития у младших школьников [Текст] / Л. А. Фролова // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С.166-178.
83. Фролова, Т. Я. Русский язык в рифмованных алгоритмах [Текст] / Т. Я. Фролова. – Симферополь, 2004. – 32 с.



84. Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе [Текст] / Е. Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2007. – 256 с.
85. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – М., 2001. – 221 с.
86. Шереметевский, В.П. Начатки науки о родном слове // Филологические записки [Текст] / В. П. Шереметевский. – М. : – Воронеж, 1881. – 312 с.
87. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л. В. Щерба. – СПб., 1974. – 357 с.
88. Юденко, Ю. Р. Изучение орфографических правил в начальных классах [Текст] / Ю. Р. Юденко // Начальная школа. – 2007. – № 2. – С. 25-28.
89. Яссман, Л. В. Специальная психология: конспект лекций [Текст]/ Л. В. Яссман, В. П. Яссман. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2006. – 167 с.
90. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст] / А. В. Ястребова. – М. : Просвещение, 1984. – 168 с.
91. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с.
92. Barry, C. Spelling routes (or Roots or Rutes). Handbook of spelling: Theory, process and intervention [Text] / C. Barry, G. D. Brown, N. C. Ellis. – John Wiley & Sons Ltd : Chichester, England., 1994. – 249 p.
93. Perin, D. Phonemic segmentation and spelling. British Journal of Psychology [Text] / D. Perin // Web of Science. – 1983. – 74. – P. 129-144.
94. Spencer, K. Predicting word-spelling difficulty in 7-to 11-year-olds [Text] / K. Spencer // Journal of Research in Reading. – 1999. – 22. – P. 283-292.